

Теория и практика
единой трудовой школы

С. А. Левитин

Педагогические идеи
Гербарта и Монтессори

Том I

Дрессировка детской души

Цена 2 р. 50 к.

Литературно-Издательский Отдел
Народного Комиссариата по Просвещению
Москва—1918

С. А. Левитин.

**Педагогические идеи
Гербарта и Монтессори.**

Том I.

Дрессировка детской души.

Право издания сочинения **С. А. Левитина** „Педагогические идеи Гербарта и Монтессори“ приобретено в исключительную собственность Литературно-Издательского Отдела Народного Комиссариата по Просвещению сроком на 5 лет, по 1 декабря 1923 года.

Никем из книгопродавцев указанная на книге цена не может быть повышена под страхом ответственности перед законом страны.

Заведующий Лит.-Изд. Отделом

П. И. Лебедев-Полянский.

Москва, 1/ХИ 1918 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Книга эта была написана и впервые напечатана в виде серии статей под названием: „Гербарт и Монтессори“ в 1916 г., в период самой свирепой политической и военной цензуры. Это необходимо оговорить с первых слов. Теперь мы почти забыли, что значит цензура 1916 года. Только те, кому приходилось непосредственно испытать на себе прелести этой „государственной и военной необходимости“, сохранили живую память и в наши дни о пресловутом „эзоповском языке“, языке недомолвок, намеков, так хорошо знакомом русскому читателю давно привыкшему читать между строк...

Особенно противно и обидно вспоминать эту эзоповщину, эту контрабанду мысли теперь. И вот, в самом безотрадном, почти безвыходном положении находится автор, которому приходится в настоящий момент пересматривать и готовить к печати сочинения. Писание под такой цензурой: исправить только одну терминологию, заменяя иносказательные выражения¹⁾ более прямыми, точными и свободными — недостаточно, да и это не гармонировало бы с общим тоном, получилась бы чересполосица нового и старого стиля. Во избежание этого единственное, что следовало бы предпринять, это — кардинальную переработку всей книги заново, но для этого нет времени ни у автора, чтобы писать, ни у издательства — ждать изданием. Да и настроения требуемого нет. Время и мысли заняты другим, более неотложным.

Остается одно: скрепя сердце, перепечатать 1-е издание почти без изменений (не считая, конечно, мелких поправок). По отношению к 1-му тому настоящей книги есть еще надежда, что все недосказанное здесь, в 1-м томе, можно пополнить в готовящемся к печати и имеющем выйти в свет через некоторое время 2-м томе.

¹⁾ Клерикализм — православие, католицизм — христианство, деспотизм — самодержавие, и т. п.

Однако, перейдя к существу вопроса, затронутого настоящей книгой, можно все же сказать, что, несмотря на все рогатки военной цензуры, заставившие автора пробираться к намеченной цели окольными путями иносказательных выражений, пострадало от этого в общем не столько содержание, сколько форма. Основная цель книги все же достигнута. И это можно сказать даже относительно ее 1-го тома.

Основная ее задача—разоблачение истинного характера гербартианства, как весьма родственной христианству идеологии философского и педагогического обскурантизма и деспотического империализма,—все же обрисована здесь с достаточной определенностью вопреки всем цензурным препятствиям.

Задача едва ли потеряла свое значение в настоящий момент, когда вводится в жизнь единая школа, когда средняя школа, идеологом которой и был Герbart, отходит в область истории. Наоборот, именно поэтому теперь, более чем когда-либо, необходимо отдать себе ясный отчет о том, какой дух господствовал в средней школе, воплощением каких идеалов и охранительницей каких устоев она была в течение всего XIX века вплоть до наших дней. Ибо надо иметь в виду, что, хотя средняя школа в России декретом отменена, а в Европе и Америке фактически исчезает, уступая место более новым формам организаций школы (трудовой, профессиональной и политехнической), все же друзья средней школы и защитники господствовавшего в ней старого духа не исчезли, ни фактически, ни декретально отмене не подлежат...

Эти друзья и защитники старых устоев в школе и жизни еще долго будут черпать вдохновение для борьбы с новой трудовой школой все из тех же источников, будут заимствовать оружие для этой борьбы из того же старого арсенала—гербартианства. Об этом следует помнить именно теперь.

Критика, направленная в настоящей книге против Гербарта, имеет в виду, собственно говоря, не Гербарта, а течение социальной и просветительной политики, выразителем которого был Герbart. Политика реставрации старого режима, на протяжении всего XIX века обратившаяся к христианству, к церкви, к клерикальной школе, как к своим естественным союзникам в своей контр-революционной борьбе, нашла в Гербарте своего блестящего идеолога.

Социальная политика насилия и угнетения народных масс нуждалась в соответствующей просветительной поли-

тике: в подготовке проводников и защитников этого насилия, с одной стороны, и в обработке общественного мнения в смысле прикрашивания и оправдания его—с другой нуждалась в школе, воспитывающей сознательных рабовладельцев и покорных рабов, в школе, символом которой были фельдфебель и палка, а девизом ее—дрессировка детской души для воспитания покорных верноподданных для реставрированного абсолютизма XIX века.

Блестящую идеализацию именно этой государственной и просветительной (вернее, анти-просветительной) политики дал Герbart, подведя под нее солидный фундамент научной системы, построенной ad hoc специальной для этой цели своей философии, психологии, этики и педагогики.

Такова истинная подоплека герbartианства, разоблачение которой не менее важно теперь, чем в 1916 г. Удалось ли раскрыть ее в настоящей книге, вопреки вынужденной „неточности“ некоторых терминов по цензурным мотивам?

Нам кажется, что да.

Во всяком случае книга приводит достаточно объективного материала и данных, чтобы читатель мог подумать над поставленной проблемой и самостоятельно сделать соответствующие выводы.

В какой степени можно провести параллель между Герbartом и Монтессори, об этом речь впереди—во 2-м томе. Здесь нам не хотелось бы забегать вперед и авансировать обобщения. Последнему, во всяком случае, должны быть предпосланы фактические данные: изложение учения Монтессори, а это достаточно обильный материал, которому будет место во 2-м томе.

Некоторым авансом являются приводимые ниже I и II приложения,—статья Монтессори о воображении и соображения по поводу этой статьи. Помещаются эти две главы здесь, а не во 2-м томе—по чисто техническим соображениям, чтобы разгрузить 2-ой том и таким образом несколько равномернее распределить материал между 1-м и 2-м томами.

С. Левитин.

Вогородск. 3-го ноября 1918 года.

Вместо введения.

На первый взгляд, конечно, может показаться странным такое сопоставление: что общего между устарелой, отживающей, хотя все еще господствующей педагогической системой Гербарта и новейшим педагогическим методом, методом Монтессори, сделавшимся в самое короткое время последним словом педагогической моды?

Конечно, между Гербартом и Монтессори лежит не только целое столетие педагогической мысли и педагогической практики. Между ними—пропасть принципиальных методических разногласий. И все же, несмотря на эту пропасть противоположностей, отделяющих эти две педагогические системы, они родственны друг другу. Мало сказать, что между педагогическими системами Гербарта и Монтессори есть много общего: это было бы неполное и неточное определение их внутреннего родства. Основная сущность той и другой системы почти одна и та же.

Системы Гербарта и Монтессори сходятся в одном общем пункте. Основную сущность этого сходства можно определить, выражаясь схематически, двумя словами: *дрессировка духа*,— вот общая схема, одинаково характеризующая как систему Гербарта, так и систему Монтессори. У Гербарта—дрессировка сознания, вообще интеллекта с целью воздействия через интеллект на волю воспитываемого, на его этические побуждения, на всю его психику. У Монтессори—упражнение, которое на практике сводится к *форменной дрессировке внешних чувств*, дрессировке психических процессов с целью „воздействия на душу ребенка“, одним словом— „физиологический метод воспитания“ с целью „перевоспитания

юного поколения человечества“, *деспотия духа*, „как наиболее действительное средство воспитания“¹⁾).

Доказать это положение, заранее обещающее вызвать горячие споры и возражения, можно, разумеется, не на первых страницах введения. Обоснование этого положения и вытекающих отсюда выводов будет предметом предлагаемой вниманию читателя статьи. Здесь мы дали только определение *вопроса*, ограничились только указанием на сходство учений Гербарта и Монтессори. А это указание необходимо сделать с самого начала.

Но как бы мы ни относились к вопросу о сходстве и родстве этих двух педагогических учений, положительно или отрицательно, несомненно одно: сопоставление их представляет огромный интерес, так как дает возможность рассматривать под новым углом зрения, в совершенно иной перспективе эти два взаимно освещающие и поясняющие друг друга педагогические учения.

Гербарт был при жизни мало популярен: его учение имело только местный и то незначительный успех. Только после его смерти, начиная с 40-х годов, его успех стал возрастать все больше и больше, превратившись к концу XIX столетия в триумф гербартианства по всей Европе. Монтессори же, наоборот, сразу завоевала себе симпатии, во всяком случае—внимание педагогического мира не только Европы, но и Америки. Ее успех—молниеносный, ее учение распространилось с головокружительной быстротой.

Если последователями Гербарта были преимущественно представители, так сказать, „массивной“, официальной, чтобы не сказать консервативной, педагогики, то Монтессори имеет успех, главным образом, среди учительства и, пожалуй, даже по преимуществу среди передового элемента его.

Правда, всюду заметны попытки со стороны официальной, „казенной“ педагогики приспособиться к новому учению Монтессори или, вернее, приспособить „дидактический материал“ и вообще „метод Монтессори“ к своим „казенным“ педагогическим задачам. Даже наше сравнительно неподвижное Министерство Народного Просвещения поспешило уже весной 1914 г. командировать педагога в Рим для изучения на месте системы Монтессори и для насаждения ее в России в „Домах ребенка“, к открытию которых в Петрограде при-

¹⁾ „Убеждение, что мы должны воздействовать на душу, явилось мне чем-то в роде секретного ключа. Оно открыло мне длинный ряд экспериментов, которые воистину оказываются наиболее действительным средством воспитания“, и т. д. (Монтессори. „Дом ребенка“. Стр. 54).

ступили уже осенью 1913 г. ¹⁾, но все же эти попытки, хотя и очень симптоматические, надо считать второстепенными случаями проявления интереса к учению Монтессори. Успех Монтессори обнаруживается, главным образом, среди учительства, среди прогрессивных представителей педагогики. Это обстоятельство заслуживает особого внимания по отношению к успеху Монтессори в России.

У нас в России увлечение Монтессори приняло характер, я сказал бы, эпидемический.

В этом отношении увлечение Монтессори у нас—типичное, можно сказать, бытовое явление. Так увлекались у нас новинками всегда, так увлекаются теперь и так, вероятно, будут еще долго увлекаться...

Характерно, разумеется, не само увлечение, а форма, манера увлечения. Увлечение новыми идеями, да еще в области педагогики, где так много старого, рутинного, окаменелого, конечно, вещь хорошая и даже весьма полезная. Но безусловно вредно слепое увлечение, бесконечно вреден безотчетный, сентиментальный „восторг“, который мешает видеть то, что есть, и заставляет видеть то, что хочется... Именно такой слепотой и безотчетной сентиментальностью отличается у нас в России увлечение методом Монтессори, увлечение без критики, без анализа, без об'ективности.

Пора уже, думается нам, внести отрезвляющую струю критики и в эту область. Тщательный анализ системы Монтессори, всестороннее освещение и строгое взвешивание всех плюсов и минусов этой системы, именно теперь кажется нам своевременным.

Критический анализ неогербартианства может пролить свет и на систему Монтессори, которая не могла бы появиться, если бы ей не предшествовало гербартианство—ее философская предпосылка.

¹⁾ Т. е. всего через несколько месяцев после выхода в свет книги Монтессори „Дом ребенка“.

I

Герbart и неогербартианство.

Идеи и теории ведь не с неба сваливаются. Родина их—не кабинеты ученых; источники и причины их зарождения надо искать не в умах этих ученых, а успех и процветание их зависят не от гениальности или усилий последних.

Причины появления, развития, процветания или увядания тех или иных идей и теорий надо искать там же, где причины и факторы эволюции и прогресса человеческой жизни во всей ее сложности, биологической и социальной. Закон причинности и строгая закономерность одинаково господствуют как в смене одних форм и явлений другими в области биологической (и социальной) жизни, так и в смене одних идей другими.

Это можно сказать относительно всяких идей вообще и относительно педагогических теорий в частности.

Поэтому нет ничего бесцветнее, нет ничего бесплоднее того способа ознакомления с педагогическими теориями, идеями и идейными течениями, который основан на т. назыв. дескриптивном (описательном) методе: „там-то и там-то господствует такое-то и такое-то течение, и обосновывается оно теоретически так-то и так-то“. Одно знакомство с голыми фактами и явлениями ничего не дает ни уму, ни сердцу.

Но, к сожалению, нет почти ни одного сочинения, ни одного официального руководства по истории педагогики, которое пошло бы несколько дальше этого описательного метода. Это относится не только к сочинениям на русском, но и к сочинениям на иностранных языках ¹⁾. И это тем

¹⁾ За исключением сочинений проф. Р. Зейделя и сочинения Prof. Paul Bart: „Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung“. Но его „социологическое освещение“ касается преимущественно древнейших и доисторических эпох, а в остальном он ограничивается освещением преемственной связи между философскими и педагогическими теориями.

более странно, что этот устарелый метод, давно осужденный наукой, энергичнее всего отвергается педагогикой: с тех пор как наука оставила путь простого *описания и классификации* предметов и явлений природы и перешла к истинно научному *исследованию* их—выяснению причинной зависимости и взаимоотношений отдельных явлений и т. д., изменился и взгляд педагогики на науку и образование. Согласно современной педагогической теории, идеал образования и признак образованности—не в накоплении знаний и сведений, хотя и относящихся к области науки, не в самом знакомстве с фактами и явлениями, а в истинном понимании их взаимоотношений, происхождений и причинной зависимости.

Но это требование методической педагогики по отношению к образованию и образованности, когда она указывает нам, *как следует и как не следует* приобщаться к научному пониманию окружающего нас мира явлений, это самое требование забывается педагогикой, когда она знакомит нас с историей педагогических идей и течений. Здесь история педагогики остается на почве старого метода описания по системе старинных исторических хроник: в таком-то году жил теоретик-педагог такой-то, его учение сводилось к тому-то, и т. д. Самое большее, что дает история педагогики, это выяснение взаимной связи между педагогическими теориями и историей философии. Но это далеко не достаточно потому, что, во 1-х, и история философии грешна тем же, чем и история педагогики, во 2-х, потому, что идеи и учения как педагогические, так и философские имеют свои корни в жизни, в исторических и социально-экономических условиях жизни.

Чего же недостает официальной *истории педагогики*, вернее, что нужно для действительно научного понимания педагогических идей и течений (новых и старых)?

Необходимо строго научное исследование и выяснение не только исторической преемственной связи между этими идеями, не только хронологического порядка следования одной за другой, даже не только причинной зависимости между предшествовавшими и последующими идеями и между педагогическими и философскими теориями,—а выяснение преемственной связи и причинной зависимости между педагогическими течениями и общеисторическими и социально-политическими условиями.

Необходим социологический метод исследования, который единственно дает нам возможность истинного понимания и выяснения действительных причин и факторов развития тех или других педагогических идей и течений.

Строго-научное и об'ективное исследование этих причин неминуемо приведет нас к открытию и признанию *социаль-*

ных факторов развития идей вообще и преобладания тех или иных педагогических идей в ту или иную эпоху в частности.

Для иллюстрации укажу на экспериментальную педагогику и психологию. На первый взгляд может показаться, что это самая, так сказать, нейтральная, независимая наука, чисто академически развивающаяся и ничего общего не имеющая с социологией. А между тем успех этой науки, быстрое распространение и господство ее за последнее время объясняется исключительно *социальной необходимостью*: исследование ребенка, апелляция к его природе, к естественным законам его физического и психического развития, ведь это — только орудие борьбы за *права детства*, за свободу его развития, за свободу воспитания и развития личности вообще, это — солидный и крепкий щит в борьбе против педагогической догматики, против гнета и давления рутинных клерикально-схоластических догм и власти авторитетных окаменелостей педагогического консерватизма.

И, ясное дело, эта борьба, хотя и *бессознательно замаскированная*, диктуется социальными условиями.

Исходя из всего сказанного выше, мы постараемся дать не одно изложение, а, главным образом, тщательный анализ и критическую оценку тех теорий, того педагогического движения, которое носит название неогербартианства.

Критическая оценка, конечно, не должна ограничиваться одобрением или неодобрением, признанием или отрицанием исследуемых теорий и течений, а должна выяснить, имеет ли то или иное педагогическое течение корни в действительной жизни, в ее социальных и общекультурных условиях, идет ли оно в согласии или вразрез с общими условиями социального прогресса и с историческими тенденциями ближайшего будущего. Критика, основанная на социологическом методе исследования, должна, главным образом, выяснить жизнеспособность данных идей и течений, гармонируют ли они с общими условиями социального развития, или противоречат им и обречены на увядание и исчезновение.

Теории и идеи гербартианства пустили глубокие корни в систему воспитания второй половины XIX и начала XX века; на них построены все методические и организационные принципы современной школы во всей Западной Европе и в России. У нас в России на гербартианстве основана, я сказал бы, гербартианством заражена преимущественно система *средней школы*.

Но было бы ошибочно из этого сделать вывод, что критика и разбор теории Гербарта и его новейших последователей имеет интерес и значение только в отношении к средней школе. Глубоко ошибаются те, которые вообще ду-

мают, что народный учитель и деятели по народному образованию в России должны интересоваться исключительно вопросами, касающимися народной, а не средней и высшей школы. Ошибочны вообще те педагогически-теоретические построения, которые рассматривают господствующее деление школы на низшие, средние, профессиональные и т. д. учебные заведения, как нечто *непреложное*, вечное, которое не подлежит изменению и реорганизации.

Человечество несомненно подвигается вперед, и это движение требует, чтобы и лицо человека было обращено вперед, чтобы его открытый взор охватывал широкий горизонт далеко впереди себя. Если серьезно и внимательно всматриваться в даль будущего, то станет ясно, что недалеко то время, когда господствующей теперь несправедливой школьной системы больше не будет; когда *основной* принцип этой системы, *выросшей из средневекового сектантства, кастового духа сепаратизма, сословной розни и социальной пропасти между отдельными слоями общества, когда принцип социального неравенства, дробления и отгораживания одних и выгораживания других по ту или иную сторону науки и просвещения*, — когда все это будет заменено другим; когда этот принцип *раздробленной по сословным и классовым клеточкам школьной системы* будет заменен *принципом единой школы, равной (но не одинаковой) для всех и открывающей всем в одинаковой степени доступ вверх к науке и просвещению, независимо от социального положения, происхождения и т. д.*

Путь к единой школе у нас в России, быть может, более прямой и более близкий, чем на Западе, потому что у нас меньше в этой области исторических традиций и, следовательно, меньше рутин, загромаждающей дорогу, меньше приходится тратить энергии на расчистку пути от исторических пережитков.

Поэтому все типы существующих школ, которые в будущем будут объединены в одну общую единую систему школьного образования, должны интересовать даже тех, которые непосредственно работают в области народной, начальной школы.

Это тем более, что наша начальная школа является в значительной степени сколком, миниатюрой нашей средней школы, которая представляет собою неважную копию с оригинала, пропитанного насквозь духом гербартианства.

2.

Педагогические идеи Гербарта по существу своему глубоко-реакционны. Это необходимо подчеркнуть с самого

начала. Герbart в личной своей жизни и по отношению к политике был последовательно консервативен, и когда его товарищи по Геттингенскому университету, знаменитая „Геттингенская семерка“, выступили в 1837 г. с протестом против нарушения конституционных прав, Герbart демонстративно к ним не примкнул; однако, мы были бы на ложном пути, если бы стали искать в личном консерватизме причины его философско-педагогической реакционности: мировоззрение человека вырабатывается путем долгих и сложных психологических процессов, в которых личные душевные качества, личные симпатии и антипатии играют второстепенную, подчиненную роль и среди которых бессознательным психологическим процессам принадлежит львиная доля. Нет человека вне общества и общественных условий, и нет человеческого мировоззрения, не обусловленного—прямо или косвенно—социально-историческими условиями тех или иных общественных коллективов, настроения которых оно отражает и интересы которых оно выражает.

Что философско-педагогические идеи Гербарта являются выражением определенных интересов и настроений определенных общественных слоев,—это, между прочим, доказывает и тот огромный *теоретический и практический* успех, которым они пользовались в свое время и в последующее вплоть до наших дней именно среди этих общественных слоев: „Несмотря на огромные заслуги Гербарта в области создания всесторонней, строго-систематической методики,—говорит один из новейших историков педагогики ¹⁾,—он никогда не пользовался успехом среди немецкого народного учительства“. Зато он всегда пользовался огромным успехом среди учительства средних учебных заведений. Вся современная система образования средней школы построена на педагогике Гербарта.

Где причины этого огромного и продолжительного успеха гербартианства в области теоретической и практической педагогики? П. Наторп вплотную подходит к этому вопросу, но, к сожалению, не разрешает его. Наторп, давший нам блестящую критику психологии и педагогики Гербарта, доказав научную несостоятельность первой с точки зрения современной экспериментальной психологии и второй с точки зрения социологии и философии,—на поставленный выше вопрос все же дает далеко неудовлетворительный ответ: он усматривает причину успеха Гербарта в том, что он был не только хорошим *теоретиком-философом*, но и

¹⁾ См. P. Barth: „Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung“.. Стр. 521.

талантливым педагогом-практиком. Этот бесспорный факт, относящийся к личным качествам Гербарта, все же равно ничего не объясняет. Руссо совсем не был педагогом-практиком, но это ему тем не менее не мешало пользоваться колоссальным успехом в определенные исторические эпохи с определенным политическим настроением. Песталоцци был плохим философом, но это опять-таки не помешало ему пользоваться не меньшим успехом, чем Гербарт и Руссо, но среди других общественных слоев и педагогических групп, политически иначе настроенных, чем приверженцы педагогики Гербарта.

„Быть может, весь секрет влияния и успеха Гербарта, — пишет Наторп, — кроется в тоне его выступлений и в *стиле* его мышления. Гербарт *прекрасно знает и мастерски пользуется великим искусством импонировать*. Он употребляет краткую, сложную речь, точную строго-отмеренную речь категорических решительных заключений. Здесь уж нет места медлительным взвешиваниям за и против, нет диалектического „с одной стороны“ и „с другой стороны“ (как у Шлейермахера), нет сверлящего скептицизма, нет извилистого пути исследования; *зрелые, округленные результаты и выводы красуются у него, как зрелые плоды на дереве*, — стоит только встряхнуть его и ты уже имеешь полную корзину. Гербарт был недюжинным педагогом-практиком, обладавшим талантом и авторитетом в высокой степени. Нечто в роде этой полезной способности воспитателя-практика перешло и на его теоретические рассуждения. Нельзя отрицать, что именно здесь кроется причина его влияния, главным образом, на педагогов-практиков“. — „Одним словом, — заканчивает Наторп, — он (Гербарт) был *лучшим философом* среди педагогов и в то же время *лучшим педагогом* среди философов“.

В этих словах Наторпа заключается блестящая характеристика Гербарта, точнее — его „стиля“ и „тона“, его „искусства импонировать“. Но это все же не раскрывает нам „секрета влияния и успеха Гербарта“. Тем более, что сам Наторп до известной степени аннулирует оба пункта выдвинутого им объяснения причины успеха Гербарта: его практически-педагогический талант, с одной стороны, и его теоретическую обоснованность, с другой. Сам Наторп, так сказать, подрывает основу этого объяснения.

— „Против теорий можно бесконечно спорить. В этом отношении теории Гербарта так же спорны, как и всякие другие; и его последователи именно эту оговорку и выдвигают, что такова, мол, судьба всех теорий, но зато бесспорно то положение, что результаты его теоретических исследований оказались правильными в применении на практике — „истинно

то, что плодотворно". „Педагогика Гербарта оказалась плодотворной в такой степени, какой не достигла еще ни одна теория в этой области“.

„Но именно эта точка зрения,—продолжает Наторп,—*устраняет необходимость философского обоснования*: зачем вообще еще теоретические основания, когда практика и помимо их и даже вопреки им оправдала себя? Тогда не лучше ли совсем без теории? „Серовата, друг мой, всякая теория!“ — говорит Мефистофель. Но сам Герbart едва ли согласился бы с тем, чтобы из его педагогической теории выклевать, как изюминки из кулича, только отдельные, наиболее пригодные для педагогической практики, положения. В этом пункте я сам стал бы на его сторону, потому что теоретическое обоснование нельзя ни исключить из педагогической системы Гербарта, ни даже поставить на второй план“.

Казалось бы после этого, что, по Наторпу, основная сущность педагогики Гербарта заключается в его теории. Но никто не обрушивается на эту теорию с такой уничтожающей критикой, как Наторп. Он камня на камне не оставляет в ней:

„Именно приведенная выше характеристика стиля, в особенности практическая применимость и плодотворность педагогики Гербарта, требует особенно тщательного критического отношения к ней. Самоуверенность—необходимое условие для всякой плодотворной деятельности и практического успеха. Но в области теоретического исследования основной добродетелью надо считать—самокритику. Кто признает это и привык к самокритике, тот не может не относиться недоверчиво к такому теоретику, который никогда не ищет и никогда не сомневается, у которого на каждый вопрос всегда имеется готовое решение, который всегда и неизменно говорит тоном категорического декрета: это так, а не иначе. Скажу больше. Изложение Гербарта ясно и отчетливо, если взять каждое предложение в отдельности. Он говорит в стиле свода законов. Все у него по параграфам размещено, отчеканено и точно определено до последнего ударения, до последней точки на *i*. Это своего рода образец дидактического искусства. Но он совершенно не умеет развивать мысли. Кажется крайне странным, что он не обнаруживает—не скажу способности, но во всяком случае склонности к тому, чтобы какую-нибудь основную идею, принцип развивать с чистой последовательностью. Я не знаю ни одного подобного примера, чтобы такой глубокий талантливый мыслитель, который обладает такую поразительную способностью к образцовой ясности и точности выражения в

отдельных предложениях, до такой степени не чувствовал бы ни малейшей необходимости связать отдельные положения между собою в одно неразрывное целое, сомкнутое железным кольцом логической последовательности. Когда делаешь это открытие (а это совсем не так трудно), тогда прямо поражаешься тем несказанным влиянием, которое именно этот мыслитель (Герbart) оказывал и оказывает на педагогическую практику".

„Каковы бы ни были заслуги Гербарта, но во всяком случае нужно раз навсегда отказаться от той точки зрения, будто ему мы обязаны теоретическим обоснованием педагогики, хоть сколько-нибудь отвечающим своему названию“.

Ясное дело, что Наторп, отрицая приписываемое Герbartу значение в деле теоретического обоснования педагогики и подвергая резкой критике вообще его теорию, этим самым уничтожает свое объяснение влияния и успеха Гербарта философско-теоретической эрудицией последнего.

Особенно ярко выступает недостаточность у Гербарта данных для роли теоретического обоснователя педагогики, когда Наторп сопоставляет его с Песталоцци.

Наторп доказывает, что „социологические гипотезы („предчувствия“) Песталоцци и его социально-педагогические требования идут дальше Канта, предвосхищая такие перспективы будущего, которые только в наше время стали вырисовываться в более или менее ясных очертаниях“. „Пророков в наше время нет. Предвидеть будущее развитие человечества дано только тем, которые способны глубже, чем другие, исследовать и черпать из глубин природных источников человечества“. Песталоцци это было дано. Он никоим образом не был только мечтателем, каким его изображают. Он был одарен не только той бесконечной душевной глубиной, которая сделала его настоящим гением человеческого сердца, но он был мыслителем, одаренным той же гениальной способностью глубокого проникновения, несмотря на то, что он не прошел научной школы и не был склонен к теоретизированию в собственном смысле этого слова. Он не мечтал, а видел, и видел настоящим образом. И если яркий свет той великой истины, которую он видел,—употребляя сравнение Платона,—ослепляюще действовал на него, если он хотя и не умел ясно выражать то, что он видел, а тем более не мог отчеканивать все это в герbartовском стиле точных параграфов, разграничить все, раздроблять и расщеплять все подобно Герbartу, то ему тем не менее все же удалось несколькими светящимися штрихами обрисовать основную сущность человеческого развития таким, каким он его видел“.

„Во всем этом Герbart был прямой противоположностью Песталоцци. Несомненно, Герbart был бесподобным практиком, каким не удалось сделаться Песталоцци в течение всей своей жизни, несмотря на стремление к тому. Он обладал также, в противоположность Песталоцци, превосходной эрудицией в области многих наук и редкой ясностью мышления в деталях. Но зато у него совершенно не было способности широко охватывать и синтезировать сложные проблемы, т. е. проникать во внутрь, в глубь их и концентрически синтезировать их; не было этой способности даже там, где она необходима; он не способен был целиком перенестись в мир идей Канта, Фихте, Песталоцци, проникнуться духом их учений, исходя из которых он мог бы систематизировать свою педагогику несколько глубже и полнее, чем это ему удалось сделать собственными средствами“.

„Итак,—заканчивает Наторп,—развития и продолжения тех теоретических основ педагогики, которые выдвигались еще со времен Канта и Песталоцци и зачатки которых уже имеются у этих последних,—этого нам Герbart не дал. А поскольку он вообще задался этой целью,—дать теоретическую основу педагогики,—(именно в его этике), он ее не достиг“.

Нет ничего удивительного, если после такой уничтожающей критики Наторп восклицает: „Прямо поражаешься, что именно такой мыслитель (Герbart) пользуется таким несказанным влиянием и успехом в области педагогической критики“¹⁾.

Можно, конечно, спорить против доводов и выводов Наторповской критики или согласиться с ними (мы склонны к последнему). Но бесспорно одно, что раз мы согласились с этими выводами, то для нас отпадает данное Наторпом же об'яснение причины успеха и влияния Гербарта. Во всяком случае, это об'яснение отпадает с точки зрения самого Наторпа, доказавшего теоретическую несостоятельность Гербарта.

Но если бы Наторп своей критикой теории Гербарта и не уничтожил бы данного им самим об'яснения, если бы значение Гербарта, как теоретического обоснователя педагогики, и не вызывало никаких сомнений и могло бы выдержать строгую критику, то и тогда нельзя было бы признать об'яснение Наторпа удовлетворительным, хотя бы по следующим соображениям:

Если допустить, что причины успеха и влияния Гербарта в области практической педагогики кроются в его личных достоинствах, как выдающегося теоретика в области филосо-

¹⁾ См. сочин. Наторпа, т. II, стр. 212. „Герbart и Песталоцци и соврем. задачи воспитания“.

фии, этики и психологии и как талантливого педагога-практика¹⁾, то совершенно непонятно, почему же Герbart не пользовался успехом в свое время? Почему эти же данные недостаточны были для того, чтобы обеспечить ему влияние в педагогическом мире и раньше, до его смерти? Тот факт²⁾, что педагогические идеи Гербарта начали пользоваться влиянием только после 50-х и 60-х годов XIX в., а высшей степени распространения и признания они достигли только в конце прошлого века, заставляет нас признать совершенно неудовлетворительным приведенное выше объяснение и искать новые объяснения в области более объективных данных, вне личных качеств Гербарта, лежащих в социально-экономических и социально-исторических условиях того времени, когда жил Герbart, и последующего времени, когда начало процветать герbartианство.

Таким образом, вопрос о причинах успеха и влияния Гербарта остается совершенно открытым.

Этот вопрос необходимо поставить во главу угла, потому что исследование причин влияния и распространения теорий в связи с историческими и социальными условиями соответствующего времени дают прочный базис и для исследования основной сущности этих теорий.

Мы уделили много места и внимания как данному Наторпом объяснению причин влияния герbartианства, так и его критической оценке Гербарта, как теоретика, потому что интересно показать, как недостаточен метод субъективный, опирающийся на данные индивидуальной психологии, для объяснения теоретического учения, которое не может не быть тесно связанным с социально-историческими условиями; как даже такой выдающийся социолог, как Наторп, попадает на ложный путь неудовлетворительных и противоречивых объяснений, как только он уклоняется от социологического метода исследования в сторону индивидуально-психологического.

Оставляя пока вопрос об истинных причинах успеха герbartианства и корне его, мы обратимся к критике учения Гербарта с точки зрения психологии и философии.

1) См. Сочин. Наторпа, т. II, стр. 209.

2) См. „Историю педагогики“ Циглера, изд. 3-е, стр. 324.

II.

Воля или представление.

Педагогика Гербарта, его философское обоснование педагогики может служить яркой иллюстрацией того, что в возникновении теорий и философских систем нет случайности и произвольности, что они, во всяком случае, не являются плодом досужей фантазии философа, что процветание или увядание тех или иных идей и философских концепций всегда находится в строгой зависимости от социальных и исторических условий данной эпохи.

В особенности, это можно проследить на тех основных положениях гербартовой педагогики и философии, в которых он расходится с Кантом, пытается „исправить“ его, главным образом, в вопросе *о свободе воли и автономии воли*.

Безусловно прав Наторп, когда он утверждает, что современная теоретическая педагогика (социальная педагогика) опирается, поскольку в ней речь идет о цели воспитания, прежде всего на Канта, на его принцип автономии воли. И если это можно утверждать относительно современной педагогики, то тем более это верно по отношению к эпохе возникновения педагогических и философских теорий Гербарта, когда в области философских идей господствовал принцип свободы и автономии воли и, следовательно, педагогика того времени не могла не находиться под сильным влиянием того философского течения, которое Наторп связывает с именем Канта.

Собственно говоря, течение это не исчерпывается Кантом и не покрывается его именем, потому что оно не Кантом создано, не его философией вызвано, а берет свое начало от эпохи просвещения,—в нем не менее значительную роль играют энциклопедисты, затем Руссо и, наконец, Песталоцци, который, по свидетельству самого Наторпа, во многих вопросах социальной педагогики, социальной этики и социологии идет гораздо дальше Канта.

Все это течение, вся философия этой эпохи (конца XVIII и начала XIX в. в.), включая сюда и философию Канта и педагогически философские идеи Руссо и Песталоцци, возникло не из идей и теорий их предшественников, имеет, стало быть, не академическое происхождение, а навеяно эпохой революции, великого переворота в умах, вызванного великим социальным переворотом, предвосхищенным, предвиденным и до известной степени подготовленным гениальными мыслителями этой эпохи. На этой здоровой и плодородной социально-исторической почве выросло и пустило глубокие корни это течение, которое поэтому следует считать не только философски-теоретическим, но и социально историческим.

И вот, в то время, как Руссо, Песталоцци и Фихте, например, находятся под сильным влиянием этого течения, Герbart не только не поддается ему, но постепенно порывает с ним; и хотя он не всегда достаточно определенно и явно спорит против Канта и отрицает положения Песталоцци, но зато довольно упорно и вполне последовательно расходится с ними в самых основных проблемах.

Для понимания этого коренного расхождения Гербарта с Кантом и Песталоцци необходимо принять во внимание, что и учение Гербарта также мало можно считать плодом кабинетных теоретических изысканий. Оно в такой же степени, как и всякое учение, продукт исторических условий и определенной социальной атмосферы. Только Гербарта вдохновила другая эпоха, послереволюционная, эпоха реставрации. Он впитал в себя веяния общеевропейской реакции 1815—30 годов и предвосхитил общественные настроения эпохи германской реакции 50-х и 60-х годов. Несмотря на то, что Герbart хронологически был современником Песталоцци и Фихте, он был *идейно* сыном другой исторической эпохи, выразителем идейных исканий и чаяний другого поколения.

Всякая новая историческая эпоха, выдвигая новые общественные запросы, ставит себе, между прочим, и новые задачи и цели воспитания; и хотя она пользуется для этого, идейным наследием представителей науки прошлых эпох, но выбирает она оттуда только те теории и принципы, которые наиболее подходят или которые можно приспособить к ее задачам, отвергая, оспаривая или игнорируя все остальное. Именно с этой точки зрения следует рассматривать отношение Гербарта к учению Канта, Песталоцци и Фихте, этих поистине великих мыслителей, которые открыли широкий горизонт неограниченных возможностей в области прогресса педагогики, отнюдь не пытаясь приковывать нас к незыблемым догмам педагогической и философской мысли, как мы это видим у Гербарта.

„Общие принципы педагогики, выводимые из цели воспитания“ — таково название первого и фундаментального педагогического сочинения Гербарта. Вопрос о цели воспитания действительно должен быть первым и самым главным вопросом. Но вопрос о цели воспитания приводит нас к более общему вопросу, — о цели жизни, потому что воспитывать можно только к жизни и для жизни и, следовательно, цель жизни должна являться и целью воспитания.

Наука, отвечающая на вопросы о цели жизни, называется этикой; поэтому определение конечной цели воспитания — дело этики.

Отношение Гербарта к этому вопросу не лишено туманности и двойственности. Судя по некоторым старейшим изданиям его сочинений, получается впечатление, будто Гербарт допускает две задачи воспитания: „образование мировоззрения“ и „образование характера“. Правда, он подчеркивает тесную взаимную связь обеих составных частей воспитания: „преподавание должно образовать мировоззрение, а воспитание — образовать характер. Второе без первого невозможно“. *В этом основная сущность всей педагогики Гербарта.* Он говорит, что „без преподавания нет воспитания“, так же, как он, наоборот, не признает „преподавания, которое вместе с тем не воспитывает“. *„Как вырабатывается и определяется мировоззрение питомца, — говорит Гербарт, — это для воспитателя все, потому что из мыслей образуются ощущения чувства, а из последних — этические принципы и образы действия“.*

Однако, следует понимать Гербарта в том смысле, что на образование мировоззрения он смотрит как на *средство*, притом исключительное и единственное средство, целью же он считает образование характера, добродетель, в более широком смысле этого слова. „Добродетель — вот название всеобъемлющего целого для цели воспитания“, — говорит Гербарт в другом месте ¹⁾, включая сюда физическую и духовную культуру, „практическую идею совершенства“.

Ниже нам придется подробнее остановиться на взаимоотношении преподавания (Unterricht) и воспитания, образования интеллекта и образования воли по Гербарту. Пока же коснемся отношения Гербарта к вопросу об образовании нравственной воли, как конечной цели воспитания.

В своем сочинении „Основные принципы практической философии“ Гербарт неоднократно пытается оспаривать известные основные положения этики Канта. Многие положительные определения гербартовской этики можно понимать

¹⁾ См. Umriss pädagogischer Vorlesungen, § 8.

только, как противоположение кантовским, они объясняются только тенденцией Гербарта опровергнуть Канта.

Основной идеей этики Канта необходимо признать *принцип автономии нравственной воли*. Этот то краеугольный камень кантовской этики является для Гербарта камнем преткновения, с которым он никак не может примириться.

По Канту, *воля человека*, поскольку она этична (социально или хотя бы индивидуально - этична), *автономна*, т. е. она не определяется и не должна определяться каким-нибудь *внешним чужим, вне ее лежащим („гетерономным“)* законом; никакая заповедь — ни человеческая, ни божеская, ни внутренняя, — ни вне воли находящиеся, человеческие побуждения или чувственные вожеления, ни даже возвышеннейшие духовные потребности не могут и не должны в конечном счете обуславливать чистую волю. Это, конечно, отнюдь не значит, что все это не имеет или не должно иметь значения для воли, не оказывает на нее влияния; отнюдь нельзя сказать, что все это не должно служить материей воли, т. е. конкретным объектом воли, влияющим и на ее мотивы. Скорее, наоборот, Кант вполне определенно признает за материей воли известную роль, но эта материя не может в то же время быть *конечным, определяющим мотивом нравственной воли*; конкретный объект воли и все, перечисленное выше, не может быть самоцелью, а только средством к высшей, *конечной цели* человеческой воли, а эта цель должна быть определена исключительно в *форме* (в философском значении этого слова) *воли*, т. е. в ее *законосообразности*. Высший закон воли, т. е. нравственный закон, заключается в том, чтобы всякая материально обуславливаемая воля, как и всякое особенное, конкретное проявление ее, подчинялась основному требованию *закономерности* и, следовательно, требованию постоянного *единства* воли, общности и *согласованности* воли с самой собою во всех своих проявлениях. Таким образом, нашу волю (по ее содержанию) определяют и должны определять только такие мотивы, которые отвечают формальным условиям и требованиям этики: пригодности стать *всеобщим, действующим* в строгом единстве и *согласованности* *законом воли вообще*.

Эти требования, которые Кант здесь предъявляет к „*всеобщему закону воли*“, вытекают из его *всеобщего закона нравственности*: только то нравственно, что может быть возведено во *всеобщий руководящий принцип*, одинаково пригодный как по отношению к отдельным поступкам единичной личности, так и по отношению к образу действий и линии поведения всех людей вообще. Это — тот всеобщий принцип, который Кант кладет в основу категорического императива.

Что Кант представляет самой воле человеческой опре-

делять нравственную волю, ее всеобщий закон, — это надо признать благороднейшей характерной чертой кантовской этики: он не признает никакой другой нравственной ценности помимо *чистой воли*. А чистую волю Кант понимает буквально и исключительно как *самоопределяющуюся* волю, автономную, не подчиняющуюся никаким внешним, т. е. *извне исходящим* влияниям. Скорее, наоборот, автономная воля сама является определяющим масштабом для оценки всех внешних моментов. Добро и зло в конечном счете определяются критерием чистой воли, которая является единственным хозяином и последней инстанцией своих решений, но отнюдь не как исполнительная власть, а как законодательный орган, законодательная власть, подчиняющаяся исключительно только своему закону *строгого единства и внутренней согласованности* чистой воли с самой собою во всех своих проявлениях. Воля, которая не находится в строгом единении, в чистой, ясной согласованности с самой собою, не есть чистая воля. *Хотеть* и в то же время *не хотеть*, это — признак *нечистой*, нравственной воли; это и есть *неправда воли, фальшь*, и никакого другого критерия безнравственности, кроме внутренней неправды и фальши, нет.

Здесь нельзя не отметить строгую и точную аналогию между законодательным органом воли и законодательным органом разума. *Заблуждения разума* относятся к *заблуждениям воли*, как *объективная неправда* (когда мы мыслим *не то, что есть*, и не так, как оно есть в действительности) к *субъективной неправде* (когда мы хотим того, чего мы не должны хотеть и при сознании, что не должны, т. е. когда на ряду с хотением внутри нас есть нечто другое, которое отвергает желание или желаемое, т. е. не желает.)

Объективной неправдой мы признаем то, что не соответствует действительности, и узнаем мы эту объективную фальшь всякий раз, когда замечаем противоречие или недостаток логической связи. То же самое можно сказать и по отношению к *„субъективной неправде“*, т. е. *нечистой*, нравственно-неприемлемой воле: субъективную неправду следует признать там, где конкретно желаемое, *материя воли* не соответствует, не гармонирует *со всей нашей волей в целом*; и всякий раз, когда какой либо наш волевой акт выдает себя как-нибудь противоречием, бесцельностью или раздвоенностью, отсутствием единства, мы сознаем его, как внутреннюю, собственную, субъективную неправду. Такая сознательная воля одна только и выносит окончательное решение, помимо и вне ее нет нравственной оценки; никакое внешнее осуждение не имеет для нас значения, пока внутреннее сознание нашей воли не поддерживает обвинения, не признает приго-

вора, пока она не скажет нам: „ты справедливо осужден, потому что ты сам вынес себе такой же приговор!“

Таким образом, Кант признает человеческую волю высшей инстанцией нравственного суждения.

Нельзя не согласиться с Наторпом в том, что в кантовском принципе автономии нравственной воли отводится такая высокая, почетная роль человеческой воле, какой не знает вся история этики. От автономной нравственной воли ожидается наивысшее, ей многое дано, но и многое на нее возлагается: *ответственность и обязанность* до такой степени серьезные и веские, каких не заключают в себе никакие земные законы, никакие иные этические или религиозные заповеди. Не здесь ли именно, в этой высшей точке человеческой этики,—спрашивает Наторп,—наука о воспитании должна искать определение конечной цели воспитания? Можно ли себе представить более высокую задачу воспитания, чем именно эту высшую степень зрелости, ответственности и свободы человека, чем это могучее апеллирование к нравственному самосознанию человека? Есть ли у нас более высокая цель, или, быть может, подрастающему поколению следует намеренно ставить менее высокую цель, чем идея *свободного человечества*, определяемая *идеей нравственной свободы личности, автономии воли*? Песталоцци и Фихте именно в этом последнем видели цель воспитания. Герbart именно к этому *повернулся спиной*.

Наторп, констатируя это, спрашивает: „Следует ли отнести за счет отсталости или прогрессивности Гербарта то, что он отверг принцип нравственной свободы и автономии воли?“

Нам кажется, что здесь у Наторпа неправильная постановка вопроса: нас не это должно интересовать здесь. Характеристика личных качеств Гербарта, как философа-педагога, даже оценка его философии, как прогрессивной или отсталой, ничего по существу не объясняет нам, ничего не вносит для понимания его философии. Нас скорее должен интересовать вопрос, почему? т. е. каковы те исторические и *социально-психологические* причины, по которым Герbart разошелся коренным образом с Песталоцци и Фихте в самом основном вопросе этики?

Мы подчеркиваем слово *социально-психологические* причины, потому что считаем недостаточным приводимое Наторпом (в ответ на поставленный им выше вопрос) объяснение идей Гербарта чисто-психологическими соображениями.

Наторп, например, утверждает, что Гербарта смущают

чисто-психологические сомнения: как можно психологически мыслить абсолютное самоопределение нравственной воли?

Воля, — рассуждает Герbart, — есть желание. Желания же возникают на почве „ощущений“ из различнейших модификаций чувства, окрашенного общим состоянием удовольствия и неудовольствия („Lust und Unlust“). Модификации же чувства, согласно герbartовскому психологическому толкованию, зависят в конечном счете от решающих психологических элементов — от *представлений*. Одним словом, воля, по Герbartу, не есть нечто самостоятельное, независимое от всего механизма психических процессов, как полагает Кант. Как же после этого можно говорить об автономии воли, о чистом самоопределении воли? „Таким образом, — заключает Натторп, — становится понятным, почему *психолог* Герbart нашел этику Канта неприемлемой“.

Нас, однако, такое объяснение несколько не удовлетворяет. Что „психолог“, который решающими элементами психических процессов признает исключительно *представления*, не может признать такого же решающего значения за волей, а потому не может согласиться с принципом автономии воли, это само собою разумеется. Но ведь не в этом дело. Центр тяжести встающего здесь перед нами вопроса именно в том, *почему этот психолог придает такое исключительное значение представлениям?* Почему Герbart не признает (не может или не хочет признать) за нравственной волей, за волей вообще, *самостоятельной роли?* Почему он, отвергая свободу воли, непременно *подчиняет* нравственную волю другим психическим процессам, а в конечном счете *представлениям?* Почему Песталоцци и Фихте, современники Герbartа, стали последователями Канта в вопросе об основном принципе этики, а Герbart — его ярким (хотя и недостаточно откровенным) противником? Почему Герbart, вопреки блестящей защите идеи свободной, самоопределяющейся нравственной воли Кантом и его последователями, так решительно отрицает ее?

Этот вопрос затрагивает еще более глубокий, более общий вопрос: почему вообще те или иные идеологи, при выработке своего мировоззрения или при построении своей теории, своей философской системы принимают одни идеи и отвергают другие? Почему одни из них становятся последователями известных *прогрессивных* философских идей, другие — их противниками?

Само собою разумеется, что ответа на эти вопросы нельзя искать в области „чистой психологии“; не только на общий вопрос о причинах того или иного направления идеологии вообще, но и на более узкий вопрос по отношению к идео-

логии Гербарта. Ни индивидуальная психология, ни психологическая система Гербарта ничего здесь объяснить не могут. Объяснения надо искать в области тех общих исторических и социально экономических условий, которые и создают определенные настроения, определенные идейные, социальные или экономические интересы (сознанные или предчувствуемые), которые в конечном счете и определяют то или иное направление той или иной идеологии.

Но прежде, чем подойти к объяснению этих интересующих нас здесь причин подоплеку гербартовской идеологии, необходимо поближе рассмотреть самую идеологию эту, его философию и психологию.

Гербартовское трактование автономии воли, этого основного вопроса этики, отличается неясностью, хочется сказать,—запутанностью. Только из его введения к „Практической философии“ можно извлечь следующую основную мысль, относительно ясную: нет собственного, в самой воле лежащего принципа воли, на котором могла бы опираться этичность хотений, потому что воля не может сама себе диктовать законы.

Это возражение было бы только в том случае понятно, если представить себе, что единичный, конкретный волевой акт, материально обуславливаемый, должен быть судьей или законодателем для другого такого же материально обуславливаемого акта воли. Это, конечно, абсурд. Но это возражение вовсе не относится к Канту: Кант никогда не отрицал материальной обусловленности волевого акта объектом хотения; но то, что является предметом хотения, конкретное желаемое, есть только объект воли, но не сама воля. Кант же имеет в виду нечто иное: по Канту, критерий нравственной оценки дает в каждом, даже в материально обусловленном волевым акте, не материю воли, не конкретный объект каждого данного акта воли, а *формальный* (в философском смысле) закон воли, закон внутреннего единства и последовательной согласованности воли с самой собою. Этого строгого различия между формой и материей воли, которое для Канта играет самую важную роль, Гербарт совершенно не замечает.

Указанная выше аналогия между законодательной властью воли (по Канту) и законодательной властью разума, быть может, лучше всего способна уяснить нам как точку зрения Канта, так и ложное толкование ее или заблуждение Гербарта

Гербарт утверждает, что воля не может быть судьей и законодателем по отношению к воле. Следовательно, и разум над разумом, мысль над мыслью не может быть судьей и законодателем? Следовательно, и формальные, логические

законы мышления, понимания, основной закон единства и согласованности мысли с самой собою не может стать судьей над данным конкретным актом мышления, над материально мыслимым и познанным? Что же может тогда быть судьей? Представления?

Конечно, то, что мы каждый раз конкретно мыслим, материально познаем, является результатом целого клубка *сплетенных, иногда нераспутанных процессов представления*. Так не этому ли трудно распутываемому клубку представлений принадлежит роль законодательного органа, или, наоборот, в этот клубок представлений следует впутывать и действительно законодательные функции нашего мышления, формальные законы логики, закон тождества и истины, например, что истина не может противоречить истине, и т. п.? Какая же возможность представится нам тогда вообще выбраться из хаоса переплетающихся и вытесняющих друг друга представлений на простор чистого познания, познания хотя бы тех же самых процессов переплетающихся представлений? Какое понятие мы могли бы в таком случае иметь вообще об истине, о бытии и кажущемся, если бы конечные логические законы не были совершенно независимы от хаотических процессов представлений, если бы логика вообще не могла нам давать руководящей нити, масштаба и критерия истинного и действительного? А если так, то не является ли мышление (логические законы мышления) судьей и законодателем над мышлением? Почему же в таком случае воле не быть судьей над волей, т. е. основным закон воли, конечный закон истины и единства воли — судьей над конкретным актом воли, а не, как Гербарт ложно истолковывает, конкретного акта воли над другим таким же актом?

Следующий пример, приводимый Наторпом, еще более уяснит нам эту мысль

Согласно господствовавшему долгое время в жизни общепринятому мнению и согласно убеждению, казавшемуся в то время научным, т. е. обоснованным учеными, предшественниками Коперника, солнце вращается вокруг земли, делая каждые 24 часа полный оборот. Коперник осмелился перевернуть это представление о вращающемся солнце, утверждая противоположное, т. е. что вращается не солнце, а земля. Кто явился судьей над этими двумя противоположными мнениями для решения, какое из них правильно? Ни мнение Коперника, ни мнение его противников. Если бы наш разум, наше мышление не располагало никакими другими данными, кроме простого сосуществования рядом двух таких взглядов, то ни один из этих взглядов никогда не получил бы права считаться правильным, как бы одно ни было разумнее

или лучше другого. Судьей, решающим вопрос, дающим перевес одному взгляду перед другим, является логический закон мышления, закон единства и согласованности. Теория Коперника внесла *единство*, стройность, закономерную последовательность и строгий порядок в представление о мироздании, между тем как старая, до-коперниковская теория не могла выпутаться из целой сети бессвязных, противоречивых положений.

Таким образом, правильным оказывается тот взгляд, который отличается наибольшей ясностью, стройностью, последовательностью и отсутствием противоречий, только об этом свидетельствует сказуемое „правильно“ или „правда“.

То же самое и в области воли. Если бы и здесь, в области воли не господствовал в том же смысле, как и в области мышления, основной закон внутреннего единства и согласованности, то мы никогда не имели бы возможности судить, какую волю, какой единичный, конкретный акт воли следует считать правильным, справедливым. В этом-то и заключается весь смысл того, что Кант называет *чистой волей*, — воля, сознающая свое единство и внутреннюю согласованность, как свой основной закон. Не будь этого внутреннего основного закона воли, у нас не было бы обоснованного критерия для отличия правильного от неправильного, справедливого от несправедливого желания (чего мы должны и чего не должны желать).

Таким образом, Кант дает нам единое, строго согласованное, отличающееся глубоким содержанием и свободное от противоречий основное определение чистой воли, свободной, самоопределяющейся. Кантовская теория свободной воли, его принцип автономии воли конструирует, придает стройную организованность внутреннему миру воли, который, в противоположность миру разума, внешнего космоса, природы, называется у него миром этическим.

Что Герbart отошел от этой ясной, прочной и верной основы этики, это в высшей степени характерно. Наторп дает субъективную оценку этого расхождения Гербарта с кантовской этикой, утверждая, что это признак не прогрессивности, а отсталости этической теории Гербарта. Быть может, эта оценка и верна, но она, — как уже было указано выше, — ничего не говорит нам, а потому не может и не должна нас здесь интересовать. Мы же отмечаем здесь только голый факт расхождения, который мы пока констатируем как симптоматический, показательный, который в дальнейшем поможет нам разобраться в объяснении этических, психологических и педагогических теорий Гербарта.

Как мы уже указали выше, нельзя также согласиться с

Наторпом, который на ряду с вышеприведенной оценкой этической концепции Гербарта (как непрогрессивной) тут же заявляет: „Причиной для расхождения (Гербарта) с кантовской этикой послужили *психологические затруднения*“. С этим тем более нельзя согласиться, что возражения Гербарта против кантовской этики вообще, а в особенности его психологически обоснованные возражения не выдерживают критики, как мы это видели выше; и Наторп как нельзя более блестяще показал всю шаткость и необоснованность доводов Гербарта против Канта.

Следовательно, у Наторпа мы не находим ответа на вопрос, он даже не ставит вопроса о том: чем же объясняется тот факт (характерный и симптоматический, по нашему мнению, и отрицательный, как признак отсталости, по мнению Наторпа), что Гербарт оставил твердую почву ясных, глубоких и незыблемых этических категорий и перешел на шаткую, зыбкую почву представлений?

III.

Этический „вкус“ и практические „идеи“.

Гербарт был не только лучшим философом *среди педагогов*, он был философом *для педагогике*. У него философия—служанка не теологии, как у схоластиков, а педагогике: его философские теории, как и все его конструкции и реконструкции этики, *служат* только одной цели: *объяснению* его педагогике,—*ad majorem gloriam*,—для прославления или *оправдания* известных педагогических методов, системы организации, педагогической практики, а, быть может, и школьной политики (о которых речь будет впереди). Для этой цели он разделяется с этикой Канта, для нее же он ищет и находит „новые“ пути в педагогической теории и практике.

Мы видели, с каким сомнительным успехом он критикует кантовский принцип автономии воли, отвергает его. Но если шатки его возражения против кантовского этического принципа, то тем в большей степени не выдерживает критики то, что Гербарт выдвигает вместо него, и вся сложная система этики Гербарта оказывается построенной на песке.

Так как воля не может быть судьей над волей, то,—заключает Гербарт,—должен быть другой решающий момент, перетягивающий в наших волевых актах чашку весов в одну или другую сторону.

По Гербарту, этим решающим моментом является „вкус“, то наше „нравится“ или „не нравится“, которое не подчинено воле, а скорее является как бы сторонним, *незаинтересованным* наблюдателем и судьей над актом воли. Что представляет собою этот „вкус“ (Geschmack)? Чисто теоретическим представлением его нельзя признать, потому что уже одно понятие „нравится“ или „не нравится“ включает в себе известную долю „партийности“,—„за“ или „против“. Элементы

желания Гербарт также не допускает здесь. Чувства?—тоже нет. Что же собственно?

Удивительнее всего, что Гербарт представляет себе вкус в области нравственного суждения вполне аналогичным вкусу в области эстетического. Разница здесь и там только в объекте оценки: в одном случае оцениваются звуки, линии, краски и формы, в другом—акты воли. Правда, последние касаются нас гораздо ближе, чем произведения искусства. Но Гербарт только в одном этом усматривает различие, во всем остальном он видит полную аналогию. А между тем, вся суть в силе и степени обязательности этического суждения. Если человек берет фальшивую ноту, вообще не умеет правильно, т. е. согласно законам эстетики, петь, играть, рисовать или писать стихи, то никто его не обязывает это делать. Другое дело, если человек не умеет правильно, т. е. согласно законам этики, хотеть: он, во-первых, *не может* вообще не хотеть; во-вторых, он *не должен* хотеть неправильно, т. е. неэтично. Если в первом случае можно сказать: „хорошие люди, хотя плохие музыканты“, то во втором случае совершенно недопустимо выражение: „хорошие люди, хотя плохие моралисты“. Этой-то существенной разницы между этическим и эстетическим суждением Гербарт не замечает. В этом пункте мы опять-таки видим уклонения гербартовской этики от твердой почвы безусловного „ты должен!“, на которой построена этика Канта, его категорический императив, уклонение от строгого единства обоснования этики.

Совершенно прав Наторп, когда он говорит, что то, что Гербарт выдвинул на место кантовского принципа категорического императива автономной воли, свой, „этический вкус“, есть только маскирующее, „защитное“ выражение для прокрытия отсутствия у него всякого принципа, единой основы этики вообще.

Обоснование этики Гербартом, его так называемые „*пять практических идей*“ отличаются чем угодно, только не единством. С точки зрения самых элементарных требований логики трудно себе представить такое отсутствие связи и систематического единства со стороны философа такого ранга, как Гербарт, в таком важном, основном вопросе.

Гербартовские практические идеи, это, собственно,—*мотивы* его „этического вкуса“, то, что является для этической оценки решающим. Нет необходимости здесь останавливаться подробно на этих „*практических идеях*“. Ограничимся только перечислением их: 1-я „*идея*“—„*внутренней свободы*“, которую следует понимать как свободу „этического вкуса“, освобождение его от влияния воли,— в конечном счете полу-

чает у Гербарта толкование в смысле „понимания“ (Einsicht), точнее—в смысле господства понимания над волей¹⁾.

2-я „идея“ касается взаимоотношений различных волевых стремлений. Герbart определяет ее как „идею совершенства“, при чем совершенство здесь понимается им исключительно в смысле *количественном*, а отнюдь не *качественном*: *активность* волевых стремлений, *сила* и *многосторонность* их. Нравится наиболее сильное, только как наиболее сильное (думает Герbart), т. е. только в количественном отношении. Точно так же нравится и наиболее энергичное, наиболее интенсивное волевое стремление.

3-я „идея—благожелательности“ касается взаимоотношений между собственной волей человека и воспринятой им только в своем представлении волей другого, в тех случаях, когда мы одобряем или приемлем чужую волю, желаем желаемого другим для другого.

4-я „идея—идея права“ по формулировке Гербарта по существу же он имеет в виду идею справедливости.

Наконец, 5-я „идея“—„идея воздаяния за равное равным“ (компенсация), за добро добром и наоборот. При этом довольно странным является гербартовское обоснование этой „идеи“, граничащей в этом толковании с неестественным и бессмысленным: нравящимся или нравящимся в данном случае, якобы, является *действие* (добродетельное или порочное) в сравнении с состоянием до совершения действия. Таким образом, этической оценке (с целью выбора одного из двух) подлежат в этом случае не два волевых акта, а два действия, точнее—действие совершающееся в сравнении с несовершенством действия вообще.

Чтобы покончить с этим „практическими идеями“, приведем здесь лишь два возражения, которые делает Наторп по поводу 5-й и 2-й идей. Подчеркивание этих двух „идей“ здесь тем более необходимо, что они имеют наиболее близкое отношение к педагогике Гербарта, к тем ее пунктам, о которых нам предстоит поговорить далее.

Начнем с 5-й „идеи“. Согласно этой „идее“, *действие*, т. е. совершенное добро или зло *не нравится* до тех пор, пока оно не будет „совершенно обратно“ (zurückgetan), пока не будет воздаяния, возмездия, т. е. пока равное количество горя или радости, страдания или блага (Wohl und Wehe) не будет воздано виновнику действия. На этом принципе Гер-

¹⁾ Это, конечно, является требованием еще сократ-платоновской, а в особенности кантовской этики. Но у Канта речь идет о понимании, коренящемся в сознающей свой закон воле. Следовательно, у Канта оно подчиняется тем „формальным“ законам, что и воля. Это сразу устраняет противоречия, которые у Гербарта приводят в тупик.

барт основывает этику заслуги и благодарности, возмездия и награды, преступления и наказания (вернее было бы сказать — мести).

Но все это построение не выдерживает критики: во-первых, совершенное зло должно, таким образом не нравиться дважды: раз, само по себе, как результат злой воли, а затем, кроме того, как деяние, оставшееся без возмездия. Во вторых, выходит, что даже добродетель, которая, как результат доброй воли, как добро, хотя должна нравиться, однако, должна в то же время не нравиться, как оставшаяся без воздаяния должного, без награды или благодарности. Спрашивается, зачем же делать добро, если сделанное вечно должно быть еще „сделано обратно“? (zurückgetan). С другой стороны, и наказание нельзя этически обосновать иначе, как обращение меча на голову поднявшего его, как возмездие, как возвращение содеянного зла обратно к злодею: какая плохая услуга этим оказывается идее добра, если вместо одного злого деяния получается два таких. Это — только удвоение зла, умножение его. Это значит только отплатить злом за зло, против этого восстает христианская мораль, требующая добра за зло. Против этого говорит сократовский „разум“, который довольно скромно утверждает: *добрая воля (добро) не может желать зла*, даже для злснамеренного, для желающего зла. Цель наказания не причинение зла совершившему зло, а предотвращение дальнейшего совершения зла или исправление причиненного вреда, а где возможно — исправление такого виновника злого деяния, приведение его к лучшему убеждению. Наказание должно иметь в виду не только интересы тех, кому нанесен или может быть нанесен ущерб, но в неменьшей степени и интересы тех, кто этот вред наносит.

Таким образом, мы видим, что в этом пункте гербертовское обоснование нравственной воли слишком примитивно, чтобы не сказать больше. Оно находится далеко позади этических концепций „древних греческих мудрецов“, о которых так часто любит говорить в снисходительно доброжелательном тоне Герберт, имея в сущности сам мало основания смотреть на них сверху вниз.

Не лучше обстоит дело у Герберта с обоснованием 2-й „практической идеи“. Самый существенный недостаток здесь заключается в том, что чисто количественные по толкованию Герберта категории: сила, величина активность должны служить критерием нравственной оценки. Наиболее сильное нравится. Допустим. Фактически оно, быть может, так. Но сам Герберт не мог не заметить, что такая фактическая оценка волевых стремлений нашим „этическим вкусом“ весьма часто

оказывается *несправедливой*. В самом деле, если нравится наиболее сильное стремление воли, исключительно только как наиболее сильное, то для нас должно быть безразлично, является ли *сильная* воля вместе с тем и доброй волей. Ведь при оценке акта воли мы, по Гербарту, совершенно отвлекаемся от *объекта* воли, и для нас важна только сила, степень активности и интенсивности воли; только сравнение наиболее сильного со слабейшим проявлением воли дает в результате выводы: „нравится“ или „не нравится“. Но разве этическая оценка *может* отвлекаться от того, чего хочет, куда стремится воля?

Затем критерий активности и интенсивности не дается нам волей; а то, что не от нашей воли зависит, не подлежит этической оценке. Это установлено этикой, по крайней мере, со времен Аристотеля¹⁾.

Кроме того, и фактически неверно, будто наиболее сильное нравится безусловно. Фактически нравится не сила, не интенсивность и активность воли, а *концентрация* воли. Не великан Голиаф побеждает, не его физическая сила импонирует нам, заслуживает нашего этического признания, а безумный мальчик Давид, „мальчик с красивыми глазами“ (по определению библии), который именно благодаря тому, что он *концентрирует* все свои духовные и физические силы, побеждает великана, обладающего только физической силой, но не владеющего собою, своими духовными силами, не вдохновленного единым чувством, единой священной волей. Пусть это называют *нравственной силой*, но тогда уж не элемент количества является решающим, а *единство, концентрированность воли*, вытекающая из основного требования этики: закономерности и внутренней согласованности и единства самой воли.

Однако, концентрированность воли сама по себе не потому считается этически ценной, что *единство* делает *сильным*, а потому, что единство воли с самой собою — необходимое требование первого основного закона нравственной воли. Сила не может быть конечной целью, а является, очевидно, только средством к цели. Сила получает значение только через то, что посредством нее достигается, и по мере того, как это достигается. Поэтому нам импонирует во всякой борьбе только *побеждающая сила*, но отнюдь не побежденная (Давид и Голиаф). Единство же, наоборот, именно потому, что в единстве сконцентрированы все стремления и что за пределами

¹⁾ Законодательство древнего Израиля построено также на этом принципе: „нечаянное“ деяние ненаказуемо, и даже убийцу невольного (если установлено, что он убил нечаянно), закон обязан оградить от мести кровных родственников (см. „Исход“).

единства нет больше стремлений (потому что иначе оно было бы стремлением против самого себя),—такое единство воли (волевых стремлений) является конечной целью.

Таким образом, не единство воли, как условие ее силы, имеет для нас этическую ценность, а, наоборот, сила имеет значение только как условие единства. С точки зрения этики нельзя ни к кому предъявлять требования быть великим или сильным. Но быть цельным человеком, уметь концентрировать все свои силы, будь они большие или малые, уметь „взять себя в руки“, чтобы проявлять свои силы исключительно в области этически-допустимого,—это требование этика предъявляет безусловно ко всем.

Мы видели, как неосновательны возражения Гербарта против осн. вного принципа кантовской этики, против автономии воли, как плохо обоснован его принцип „этического вкуса“ и как шатко все его искусственно построенное здание, неустойчивые подпорки которого—академически отшлифованные пять „практических идей“—готовы разлететься во все стороны от прикосновения самой снисходительной критики ¹⁾.

И тем не менее это, все же, не помешало последователям Гербарта восторгаться именно этими „практическими идеями“, той „основательностью“ и „совершенством мысли“, которые обнаружил при конструировании их Гербарт, который этим доказал якобы, что „никакое другое обоснование этики, кроме практических идей, невозможно“! ²⁾

Очевидная шаткость доводов Гербарта в этом пункте тем не менее не помешала ему твердо и, надо полагать, искренно уверовать в незыблемость тех самых доводов, которые для противников его кажутся совершенно несостоятельными.

Эта несостоятельность несколько не помешала, педагогике Гербарта, построенной на шатком фундаменте плохо обоснованных принципов этики, упрочиться в теории и практике воспитания и крепко продержаться там в течение почти всего XIX столетия вплоть до настоящего времени.

И напрасно Наторп спорит против покойного Гербарта и живых гербартианцев и неогербартианцев, доказывая им превосходство кантовской этики над гербартовской. Напрасно он тратит свое красноречие, чтобы доказать им преимущества принципа автономии воли и вообще доминирующего

¹⁾ Какой нельзя не признать объективную критику Наторпа, изложение которого мы привели выше.

²⁾ Так, по крайней мере, утверждает в „Педагогической Энциклопедии“ неогербартианец Рейни, автор статьи о философии Гербарта (см. там стр. 458).

значения воли в нашей этической жизни: для гербартианцев эти доказательства не убедительны ¹⁾).

Наторп, например, считает, повидимому, следующую аргументацию в пользу автономии воли неоспоримой:

„Стоит вам,—говорит он,—согласиться раз с тем положением, что воля есть неотъемлемая составная часть сознания, своеобразное содержание сознания,—как вы уже не можете не признать вместе с тем, что воля, именно как содержание сознания, не может ограничиваться одним только представлением предмета, данного сознанием, а простирается далеко за пределы представления; *воля всегда стремится вперед за сферу данного, определенного. Человек вечно желает того, чего у него нет.* И все же, то, что он сознательно желать должен, опять таки должно находиться в поле зрения его сознания, хотя бы на границе его, безразлично. Откуда же эта *неудовлетворенность, это беспокойство воли?* Откуда это *бесконечное стремление воли вперед и выше* („Hinauf- und Vorwärtsdringen“) не только за пределы представляемого в каждый данный момент, за пределы настоящего, но за пределы вообще всякого ограниченного представления, по ту сторону всех возможностей настоящего? Откуда эта *бесконечность воли, бесконечность хотения?* Не есть ли воля, в конце концов, нечто более фундаментальное, более вечное, чем представление данного, настоящего, следовательно, *конечного, ограниченного?* Не есть ли воля *бесконечный процесс*, но именно процесс, который можно понять только как стремление, но отнюдь не как обладание? Как стремление к достижению, но не как само достижение? И опять-таки не потеряться в неопределенной, пустой бесконечности стремится этот процесс воли, а именно здесь он находит свое *центральное, господствующее единство*, подобно тому, как у путешественника по горным вершинам кругозор расширяется с каждым шагом, по мере его подема вверх, и отдельные, вначале отрывочные, разрозненные виды горизонта все больше и больше сливаются в *одну цельную и общую панораму*, которая, чем дальше, тем больше становится *цельной, разнообразной, всеобъемлющей до бесконечности*. В этом-то и заключается напряженность и сила нашей воли: *это вечное стремление вперед и все выше и выше, к неограничивающимся нигде, бесконечно разнообразным и обновляющимся горизонтам, стремление, которое именно в этой бесконечности концентрирует свое высшее единство*“.

¹⁾ Как это показала, между прочим, возникшая вокруг гербартианства полемическая литература, в которой неогербартианцы бойко отстреливаются от нападок критики, делая при этом вид, что возражения противников не собьют их с позиции.

И тем не менее,—скажем мы опять,—и эта блестящая апология автономной, свободной, вечно стремящейся вперед и выше человеческой воли, безусловно убедительная для нас, как и для всех *не предубежденных* против принципа автономии воли, все же для гербартианцев совершенно неубедительна. И надо полагать, что и великолепная и заманчивая картина взбирающейся ввысь, к вечно новым горизонтам человеческой воли, так ярко и образно переданная нам выше Наторпом, что от нее веет свежим воздухом альпийских вершин,—ничего не говорит ни уму, ни сердцу правоверных гербартианцев.

Наторп думает, что *„такой воли“* (какую он изобразил), *такого сознания воли Гербарт не знал*. У него всё дробится на отдельные, разрозненные процессы, которые протекают как бы на подмостках вращающейся сцены театра, при чем сама сцена, т. е. сознание, на котором разыгрываются душевные переживания, само ничего не знает о последних, не ведает и, по существу своему, ведать не должно, что творится у него за кулисами, а только „дает“ передвижные, вечно меняющиеся „представления“. (Кто же, по Гербарту, режиссер. если не воля, которую он отрицает?) „Мы видим,—заключает Наторп,—что с этим характером гербартовской психологии (его психологии сознания, представления и воли) тесно связана *основная ошибка его этики*“.

Но если можно здесь вообще говорить об ошибке, то скорее—со стороны Наторпа, который видит в данном случае только *ошибку* Гербарта: нет, это *не ошибка* этики Гербарта, а неизбежный вывод из всего его мировоззрения. Нельзя сказать, что Гербарт *„не знал такой воли“* (какая легла в основание этики Канта), нет, он *не хотел знать ее, не хотел признавать за нею той роли*, какую приписывает ей Кант. В этом—основная сущность всего мировоззрения Гербарта, и, следовательно, нельзя это считать его ошибкой.

Можно сказать, что *исходным пунктом философии Гербарта было именно его отрицание автономии воли*. Последовательно упорно, с настойчивостью, достойной лучшего применения, он подкапывается под основу кантовской этики, автономии воли: „Воля не может быть судьей над волей“,—заявляет он тоном, не только не допускающим возражения, но и не допускающим возможности существования здесь спорного вопроса. Да, Гербарт говорит здесь „в стиле свода законов“ закругленными, „параграфобразными“ и вполне готовыми положениями. И, конечно, он при этом мало считается не только с доводами противников, но, быть может, даже и с доводами и требованиями логики.

„Воля не может быть судьей? Как! А разум, формальный закон мышления, может быть судьей над самим собою?“

Но Гербарт не задается даже таким вопросом, для него такой вопрос не существует, и он мало заботится о возможности такого возражения. Для него важно одно: *освобождение этики от автономной воли*. Воля должна быть *подчиненным, второстепенным, а отнюдь не самостоятельным, определяющим* моментом в этике. Воля может и должна только повиноваться. Это во что бы то ни стало должно быть так. Отсюда вытекают все дальнейшие этико-философские и затем уже педагогические построения Гербарта.

Воля, это—не то темная сила, не то смутная тенденция, какое-то течение, какой-то движимый и движущий поток представлений, появляющихся из какой-то таинственной, „закулисной“ области. Ясное дело, что такая неопределенная сила, такая воля не может быть судьей ни над собою, ни над чем либо другим, ни тем более быть решающим моментом в области этических поступков.

Что же может быть этим решающим моментом?

„Этический вкус“!—это безвольное, от воли независимое суждение, выносящее приговор: „нравится“ или „не нравится“ и вытекающее непосредственно из чистых представлений отдельных, простых волевых актов. И этому безвольному суждению этого вне воли лежащего, „этического вкуса“ должна повиноваться воля, как подчиняется воля творящего художника, который послушно, без сопротивления подчиняется спокойному, безвольному, ничего повелительного в себе не заключающему, а только одобряющему или отвергающему суждению художественного вкуса.

Аналогия здесь, конечно, хромает; „этический вкус“, как его понимает Гербарт, самым существенным образом отличается от художественного вкуса. Последний все же автономен: носителем художественного вкуса является художник, который, следовательно, и оказывается в конечном счете решающим судьей, одобряющим или отвергающим, выносящим определенный приговор, правда, „безвольный“, т. е. не от воли зависящий, но также и не от чего-либо, вне его самого лежащего зависящий и, следовательно, автономный (самостоятельный), а главное,—окончательный приговор. Между тем как „этический вкус“ гетерономен. Автономия этического вкуса так же неприемлема для Гербарта, как автономия воли. Этический вкус, о котором говорит Гербарт, это—нечто *гетерономенное*, т. е. *нечто такое, что должно быть привито нам извне*.

Кем или чем?

Государством, воспитанием, вообще авторитетами (земными и небесными), но только не тем лицом, которому этот вкус еще должен быть привит. Только бы не предоставлять индивидуума самому себе, только не самоопределение личности, не самоопределение воли, не самоопределение этического вкуса, не самоопределение этики самой этической личностью...

Вот почему задача гербартовской философии заключается в том, чтобы отделить, освободить определение этической цели не только от воли вообще, но и от автономной, самоопределяющейся воли. Задача гербартовской педагогики заключается *не в том, чтобы развивать личности, а тем более не в том, чтобы предоставить свободу развития, возможность саморазвития, а в том, чтобы привить ей определенные взгляды, определенное мировоззрение, определенный „этический вкус“*, точнее—заранее определенный, предрешенный...

„Как и из чего вырабатывается мировоззрение питомца, это для воспитателя все“,—откровенно говорит Гербарт...

Что именно в этом основная задача гербартовской педагогики и его для этой же цели специально построенной философии,—нам станет ясно, когда мы подробнее рассмотрим основные положения его педагогики.

IV.

Воспитание посредством обучения.

Мы видели выше, что философия Гербарта, как и его этика, служит одной цели: об основании его педагогики. Для этого он перекраивает этику, для этого он с еще более сомнительным успехом конструирует свои психологические теории. Он отрицает волю, выдвигая вместо нее—представление; он отвергает автономию воли, самоопределение свободной, нравственной воли, воздвигая на ее место—„безвольный этический вкус“. Это, конечно, еще не педагогика. Но это—упрочение фундамента гербартовской педагогики, создание для нее психологического и этического базиса.

Ниже мы увидим, что и педагогика Гербарта для него является не самоцелью, что педагогика в свою очередь является у него средством к более общей цели.

В чем сущность гербартовской педагогики и какова цель ее?

Если бы к правоверному гербартианцу явился новообращенный последователь с вопросом: в чем сущность гербартовской педагогики и в чем ее цель?—ответ мог бы быть формулирован весьма кратко приведенной выше формулой Гербарта:

„Как выработать мировоззрение питомца, это—для воспитателя все“. Выработка мировоззрения подрастающего поколения, точнее—обработка его мировоззрения (потому что при отрицании самоопределения личности и автономии воли не может быть самостоятельно выработанного мировоззрения), это—для Гербарта действительно *все*, в этом цель воспитания, в этом основная сущность его педагогики, остальное—только комментарии. *Педагогика должна дать в руки воспитателя средства, целую систему средств воздействия на питомца с целью формирования (обработки) его мировоззре-*

ния в известном, желательном воспитателе, направлении и в противовес самостоятельности, самоопределению воли питомца, вопреки ей.

В самом деле! По Гербарту, „нет воспитания помимо обучения“, как и — с другой стороны — „нет и не должно быть такого обучения, которое не воспитывает“.

Что это значит?

Принимая во внимание, что по Гербарту воля не есть самодовлеющая область душевной жизни, а только продукт известных психических процессов, результат движения масс представлений, само собою получается вывод, что образование представлений и затем образование кругозора (круга идей и круга мыслей) собственно заключает в себе всю сумму воспитательных заданий. Она включает в себе целиком и воспитание воли. Поэтому хорошо проведенное обучение по необходимости должно влиять и воспитывающе. Всё или почти всё образование воли заключается в обучении.

В этом основная сущность знаменитой теории Гербарта о „воспитательном обучении“ („Erziehender Unterricht“), которая безгранично господствует не только в теоретической, но и в практической педагогике Европы по сей день и которая поэтому заслуживает здесь более детального рассмотрения и тщательного анализа.

„В этом учении о „воспитательном обучении“ Гербарт сливает воедино два мотива, которые, собственно, не следовало бы смешивать: цель и средства воспитания, при чем к средствам воспитания ¹⁾ он относит, между прочим, обучение, т. е. образование интеллекта, техническое и эстетическое образование, которые, по его мнению, имеют не самостоятельное, а лишь служебное значение, играют лишь вспомогательную роль, но вместе с тем являются составною частью целого — воспитательной цели.

Цель воспитания по Гербарту, как уже было указано выше, — воспитание добродетельной личности, ее характера, нравственной воли.

Но весь вопрос в том, как воспитать нравственную волю?

Песталоцци, как известно, также считал конечной всеобъемлющей целью воспитания — воспитание нравственной воли. Но он при этом признавал и за интеллектуальным и техническим образованием равное право на самостоятельное значение, как и за воспитанием нравственной воли. Он не допускает подчинения первого последней, хотя и часто гово-

¹⁾ Средства воспитания Г. расчленяет на „три основных задания воспитания“: на „управление (Regierung, понимая под этим поддержание внешнего порядка), обучение (Unterricht) и дисциплину (Zucht)“.

рит о „гармоническом образовании головы, сердца и руки“. У Гербарта же, в особенности—у гербартианцев, все подчинено этике, нравственной воле. На первый взгляд это кажется совершенно непонятным. В самом деле, рассуждая об'ективно: разве заблуждения разума, технические ошибки и несовершенства, ненормальная фантазия и антихудожественные произведения, как и вообще всякие прегрешения против логики, эстетики и научной техники, нуждаются еще в этическом осуждении, чтобы быть отвергнутыми? Но эта „гегемония“ нравственной воли в гербартовском „воспитательном обучении“ станет нам понятней, если примем во внимание, что здесь речь идет о такой нравственной воле, за которой Герbart признает так же мало самостоятельности, как и за средствами воспитания, что речь идет не о самоопределяющейся воле, т. е. не о той воле, которую следует развивать в питомце, а о той, которую должно *прививать* ему, не о его собственной, самостоятельно проявляющейся воле, а о навязанной ему, чужой.

Этим его своеобразным пониманием воспитательного значения воли и объясняется то воиющее противоречие, которое обнаруживается у Гербарта, когда он говорит о целях воспитания, с одной стороны, и о средствах воспитания—с другой. В гербартовском определении цели воспитания центральное место занимает нравственная воля, т. е. воспитание ее, что является у него не только главной, но и единственной самостоятельной целью воспитания, на ряду с которой он не признает значения самостоятельной воспитательной цели ни за логикой, ни за эстетическим образованием. Зато, с другой стороны, когда Герbart говорит о средствах воспитания, он также односторонне выдвигает на первый план элемент обучения путем воздействия на представления (следовательно, путем деятельности, обращающейся исключительно к человеческому разуму), при чем он не только игнорирует, а прямо отвергает всякое воспитательное значение самой воли непосредственно. Ведь даже и дисциплина (*Zucht*) по Герbartу должна воздействовать не на волю непосредственно, а на чувства (*Empfindungen*), а через них на представления, которые должны влиять на поведение.

Если бы в виду имелось действительное воспитание воли, т. е. развитие ее самостоятельности, то сам Герbart должен был бы признать, что в этом пункте средства и цели должны соответствовать друг другу, взаимно переплетаясь и перекрещиваясь. Ведь если цель воспитания—развитие нравственной воли, то разве можно достигнуть этой цели помимо самой воли, посредством чего то вне воли лежащего? Не лучше ли достигается развитие воли посредством самодеятельности

воли, посредством активности упражнения ее в своих проявлениях? Ведь и развитие умственных способностей точно так же достигается посредством упражнения этих способностей, приучения их к самодеятельности, т. е. посредством того, что разуму дается материал, над которым ему приходится работать, подобно тому как эстетическое развитие достигается тем, что эстетическим наклонностям и художественным дарованиям дается повод и простор для проявления себя, создается возможность творческой деятельности и материал, над которым работает и проявляется это творчество. И, наоборот, разве образование круга мыслей („Gedankenkreis“) и масс представлений („Vorstellungsmassen“) может иметь какой-либо иной результат, чем развитие именно мысли, мыслительных способностей? Если допустить, что воля есть нечто самобытное или, по крайней мере, нечто самостоятельное, то совершенно непонятно, каким образом мысль, разум может претвориться в волю? Как воздействие на представление, на разум может дать в результате развитие воли?

Наторп неоднократно задает этот вопрос гербартианцам. Но во всей полемической литературе, возникшей благодаря критике гербартианства, нигде нельзя найти ответа гербартианцев на этот вопрос. Наторп и в этом случае склонен видеть „корни этой ошибки Гербарта“ („die Wurzel des Fehlers“), т. е. корень указанного выше противоречия, опять-таки в психологии Гербарта. Но это неверно, как уже было указано нами в предыдущих главах.

Вся суть в том, что, по Гербарту, *самостоятельной воли*, даже *самостоятельного желания* нет; существуют только „массы представлений“, с одной стороны, и преходящие возбуждения чувства, которые, собственно, представляют собою только модификации представлений, быстро исчезающие, как круги на зеркальной поверхности воды, с другой. На вопрос: не есть ли воля нечто самостоятельное?—из психологии Гербарта можно вывести только один ответ: нет! самостоятельной воли нет. Но и педагогика Гербарта дает точно такой же ответ. Собственно говоря, не о воспитании воли речь идет в гербартовской педагогике, а о *воздействии на волю* с определенной целью. Следовательно, развитие самостоятельной и самодеятельной воли вовсе не входит в задачи воспитания нравственной воли в духе Гербарта, у которого, таким образом, главной целью воспитания является образование круга мыслей („Bildung des Gedankenkreises“), а под развитием нравственной воли следует подразумевать *привитие* питомцу чужой, сверху навязанной ему нравственной воли.

И это вполне последовательно с точки зрения гербартианства.

Вспомним, что ведь и этика Гербарта не признает самостоятельности воли („воля не может сама себе диктовать закон, не может быть судьей самой себе“). Ведь „этический вкус“ у Гербарта обязательно „безвольный“, воля не может быть самостоятельным этическим фактором. Следовательно, не может она быть и воспитательным фактором, не может воспитывать нравственности.

Одним словом, воле нельзя давать воли; даже в области воспитания воли она должна играть не самостоятельную, а подчиненную роль.

Почему?

У Гербарта на это имеется такой ответ: „Так как дети еще не имеют своей определенной воли, по крайней мере, не имеют такой воли, на которую можно полагаться, или же не умеют владеть своей волей,—то необходим такой способ воздействия на них, который вообще не обращается к воле ребенка“.

Ниже мы увидим, что Гербарт придерживается такого же взгляда не только на волю ребенка, но и на волю человека вообще, которую он считает такой же незрелой, не заслуживающей самостоятельности. Здесь мы только отметим, что на этом основном взгляде Гербарта на волю ребенка (и взрослых) построено и его учение о дисциплине (Zucht).

Дисциплина должна поддерживать внешний порядок, держать детей в повиновении, внушить им уважение к авторитету воспитателя. Таково в общем гербартовское определение дисциплины. Не будем спорить против этих положений. Допустим, что все это так. Порядок и повиновение авторитету—дисциплина—действительно необходимы. Но почему только внешняя дисциплина, т. е. внушаемая питомцу извне, апеллирующая не к его нравственному самосознанию, не к его нравственной воле? Ведь и внешний порядок может поддерживаться благодаря внутреннему, нравственному самосознанию питомца; а тем более—повиновение. Почему повиновение должно быть навязано извне, помимо воли питомца и наперекор ей? Если питомец, допустим, еще неопытен, не знает истинного пути, не может сам избрать линии поведения и поэтому нуждается в руководительстве воспитателя, то почему же он не может добровольно избрать этот путь, *довериться* опытности руководителей по собственному выбору? Другими словами, почему нужно повиновение помимо воли и вопреки ей?

Повиновение помимо воли или даже просто безвольное—*этически недопустимо*, следовательно, вообще недопустимо, тем более оно недопустимо в воспитании. Этически допустимое, добровольное повиновение отнюдь не означает, что повинующийся отказывается от собственной воли; наобо-

рот, добровольно повиноваться — значит по собственному выбору, по своей доброй воле оказать предпочтение воле другого, доверяться руководительству более опытного, сведущего, разумного, одним словом — „авторитета“.

Ничего подобного не допускает гербартовская теория „дисциплины“ и „управления“ („Zucht“ und „Regierung“). Этого не допускает его психологическое и этическое понимание воли вообще и приведенное выше его положение, будто ребенок не имеет еще вообще своей воли.

Такое понимание, конечно, неверно. У ребенка нет еще готовой воли, законченной в своем развитии, но у него все же есть воля; воля *in statu nascendi*, точнее — находящаяся в постоянном процессе, образующаяся и непрерывно формирующаяся воля. С этой точки зрения и незрелая воля есть психическая и этическая категория, с которой необходимо считаться. Поэтому всякое воздействие на психику ребенка должно тщательно учитывать и строго принимать во внимание, какое оно может иметь влияние на развивающуюся, кристаллизирующуюся волю его. Необходимо учитывать влияние каждого данного воздействия не только на состояние воли ребенка в каждый данный момент, но и на развитие его воли вообще. Поэтому этически недопустимо, а тем более педагогически недопустимо всякое воздействие, которое идет не через волю питомца, а помимо нее и вопреки ей. Соблюдение этого этико-педагогического требования тем более важно, чем более неразвита и незрела воля, о которой идет речь. И совершенно верно указывает Наторп, что со стороны Гербарта это чистейшая фикция, когда он говорит о „психических воздействиях, которые не стремятся достигать в душе питомца никаких целей“, поэтому не производят в ней существенных изменений (и следовательно, могут игнорировать его волю).

Гербарт, как мы видели, не абсолютно отрицает присутствие воли у детей. В одном месте он определенно говорит, что хотя у ребенка и имеется своя воля, но „под натиском целой бури разнообразнейших желаний дитя не может владеть своей волей“. Казалось бы из этого следовало сделать тот вывод, что именно поэтому воля ребенка нуждается в поддержке, в укреплении. А это последнее — чем иным может быть достигнуто, если не апеллированием к самой воле ребенка во всех тех случаях, когда желательно воздействовать на нее, направлять ее по надлежащему руслу? Нельзя же ведь в самом деле содействовать развитию воли игнорированием ее или — что еще хуже — тем, чтобы „буре и натиску“ воли ребенка противодействовали буря и натиск чужой воли,

воли взрослых? Однако, Герbart именно этот последний вывод и делает.

Здесь мы подходим к самому кардинальному пункту герbartовской педагогики, построенной на принципе игнорирования воли, противодействия ей, сокрушения ее. И этот принцип доминирует у Герbartа не только в вопросе о дисциплине и „управлении“, но на нем построена вся герbartовская теория воспитания.

Этот принцип, вытекающий из всего этико-философского мировоззрения Герbartа, относится не только к воле подлежащего воспитанию ребенка, но к воле человека вообще. Другими словами: и воля человека, и воля народа нуждаются в опеке, в строгой дисциплине, в воспитательном воздействии. И когда Герbart говорит о воспитании воли ребенка путем противодействия воле или путем обхода ее, то всегда надо иметь в виду, что подразумевается не воспитание ребенка только, а воспитание взрослого, воспитание народа, привитие ему известных, заранее определенных идей, навязывание ему известного кругозора и образа мыслей („Gedankenkreis“).

Но если в области воспитания воли взрослого человека и воспитания целого народа, помимо активного участия самой воли воспитываемого, при полном подавлении воли,—этот метод, хотя и имеет прочные корни в социальной политике, не находит себе оправдания ни в социальной психологии, ни в социальной этике, то тем более в области воспитания ребенка этот метод не выдерживает критики ни с точки зрения психологии ребенка, ни с точки зрения социальной педагогики.

В самом деле, как возможно воспитание воли ребенка помимо участия самой воли воспитываемого? Каким образом из представлений (Vorstellungsmassen), с одной стороны, и чувств (Empfindungen) и мыслей (Gedankenmassen), с другой, в результате может получиться воспитанная воля, характер?

Первый вопрос для Герbartа совершенно не существует, так как он совершенно не признает, не может признавать воли, как фактора воспитания; не может признавать—не в силу какой-либо „психологической ошибки“ или заблуждения, как полагает Натопп, а в силу всего своего мировоззрения, в силу своей этико-философской и социально-политической концепции, направленной против самостоятельности воли, в обход воли. Для него воля только объект воспитания.

Но как воспитать волю и характер? Воздействием на представления, на мысль и чувство? Неужели нет связующего звена между мыслью и волей, между представлением и характером?

У Гербарта, правда, имеется довольно категорический ответ на этот вопрос. Вспомним его основное положение: „из мыслей рождаются чувства, а эти последние претворяются в принципы, из которых вытекает линия поведения“ („Handlungsweise“) Ясно, во всяком случае, что связующим звеном между мыслью и поступком, представлением и характером Гербарт признает не волю а чувство („die Empfindungen, d. h. das Gefühl“).

Тем не менее, при всей категоричности этого положения Гербарта, шаткость именно этого пункта не подлежит сомнению. Гербарт как бы сам чувствует натыжку в этом построении, он сам как-то признает, что „конечно, одними представлениями и мыслями нельзя побуждать волю“; и нет ничего удивительного, если педагогика Гербарта прибегает к „маленьким средствам“ (по едкому выражению Наторпа) в роде „душевного возбуждения“ и даже „душевного сотрясения“ („Gemüts-erregung“ и „Gemütserschütterung“), которые должны содействовать претворению мысли в волю связывать одно с другим, вообще содействовать „воспитанию (воли и характера) посредством обучения“.

Но и эти „маленькие средства“ довольно шаткая опора: если воспитание не может опираться на чувство, то тем более оно не может полагаться на „сотрясенное“ чувство. И удивительное дело! Гербарт определенно *не доверяет чувству* в деле воспитания, всегда утверждает, что чувство должно находиться под контролем, под прямым руководством разума,—и тем не менее он все же необходимым фактором воспитания признает не только чувство, но и сотрясенное чувство (Gemütserschütterung)... Впрочем, это совсем не удивительно, если принять во внимание основной принцип как бы незримо господствующий во всей гербартовской педагогике: *принцип опеки* над волей и чувством воспитываемого. При наличии хорошего контроля и руководства извне—нетрудно справиться с чувством, а всего легче—с „сотрясенным“ чувством, направляя его в желательную сторону и сделав его таким образом фактором воспитания, т. е. наиболее восприимчивым, наиболее податливым объектом для директив разума и, следовательно, фактором воздействия на волю.

Именно под этим углом зрения нам хотелось бы подвергнуть здесь более тщательному разбору гербартовский принцип „воспитания посредством обучения“.

Что Гербарт понимает под этими словами, какое конкретное содержание он вкладывает в них?

Воспитание посредством обучения.—Чем может стать, чем обыкновенно становится воспитание без обучения? Воспитатель „должен овладевать чувством питомца“ („bemächtigt

sich der Empfindungen des Zöglings“) и этим путем „наклады-
вать на него узду“, которую нужно „крепко держать в ру-
ках, беспрерывно сотрясая молодую душу питомца“ (an die-
sem Bande hält man ihn fest, und erschüttert unaufhörlich das
jugendliche Gemüt*)...

Можно ли таким путем воспитать волю и характер? Ведь
характер означает внутреннюю устойчивость.

Конечно, „душевное сотрясение“, возбуждение чувства
(Gemüts~~er~~regung und Gemüts~~er~~schütterung) далеко не подходя-
щее средство для укрепления моральных устоев, для воспи-
тания твердой воли и устойчивого характера. Гербарт не мог
не сознавать этого. Он оговаривается, что „действительным
и главным воспитательным моментом является, конечно, не
постоянное сотрясение души питомца, не то расшатыва-
ние детского чувства детской души (des Hin-und
Herrütteln der Empfindungen des jugendlichen Gemüts), к ко-
торому так часто прибегают заботливые матери, как к испы-
танному средству воспитания“. Этим воспитательным момен-
том по Гербарту является „образование мысли“ („die Bildung
der Gedankenmassen“), „укрепление мысли“ („die Festigung der
Gedanken“).

Само собою разумеется, что раз Гербарт не знает дру-
гого воспитательного момента, не признает, кроме мысли и
чувства, никакого третьего момента, то естественно, что из
этих двух моментов *мысль* („укрепление мысли“) приходится
признавать более надежным воспитательным фактором, чем
чувство (чем сотрясение чувств, во всяком случае).

Но вся суть именно в том, что Гербарт не признает
третьего воспитательного момента: не признает воли как вос-
питательного фактора.

Конечно, в суженных таким образом рамках вопроса не
приходится спорить против выдвигаемого Гербартом положе-
ния, что укрепление мысли имеет воспитательное значение.
Этого отрицать нельзя. Укрепление мысли, вернее, концен-
трация мысли не только воспитывает вообще, но и сильно
способствует воспитанию твердой воли. Но это, быть может,
именно потому, что концентрация мысли (напряжение
мысли) само по себе есть дело воли, является *результатом*
напряжения воли и требует непосредственного и постоянного
участия воли, предполагает известное упражнение воли, тре-
нировку. Если бы Гербарт так ставил вопрос, если бы он
это сказал, то он сказал бы нечто безусловно правильное.
Но именно этого он как раз не говорит.

Нельзя также спорить против того положения Гербарта,
что и дисциплина (Zucht) имеет воспитательное значение и
„не мало способствует укреплению характера“. „Когда пито-

мец,—говорит Герbart,—читает на лице наказывающего его воспитателя выражение нравственного отвращения, порицания всякой шалости или вообще плохого поступка, то он проникается мнением (?) воспитателя (заражается его настроением?) и уже не может не придерживаться того же взгляда, что и его воспитатель насчет своего поведения. Эта мысль (?) превращается в противодействующую внутреннюю силу против дурных привычек и склонностей“.

Характерно, что и в данном случае Герbart ничего не видит или не хочет видеть, как только мысли, взгляды и мнения, с одной стороны, и душевное сотрясение, с другой стороны. Где же — спрашивается — остается воля? Неужели она только побочный, второстепенный результат мыслей, с одной стороны, и душевного сотрясения, с другой? Неужели сама воля при этом никакого определяющего значения не имеет? Если питомец уже заражается настроением воспитателя, то он проникается не только взглядами и мнениями воспитателя, не только его возбуждение и душевное волнение захватывающе действуют на него, но и воля воспитателя, вся серьезность его желаний, которые должны возбуждать в питомце его собственную волю, побуждают его желать того же. Воспитательное же влияние, которое не оставляет в питомце никакого следа, кроме „взгляда“ и „душевного волнения“, вообще не может иметь существенного значения, во всяком случае не может способствовать воспитанию твердого характера. Утверждать, что „мысль может стать внутренней силой, противодействующей привычкам и склонностям“, — значит защищать заведомо антипсихологические и антипедагогические положения. Что душевные волнения и душевные сотрясения не могут образовать такой „внутренней силы“, — это сам Герbart признал в довольно недвусмысленной форме.

Что же после этого может играть роль воспитательного фактора? Что может стать средством воспитания нравственной воли и твердого характера?

Герbart, как бы чувствуя недостаточность таких воспитательных факторов, как „мысль“, „мнение“, „представление“ и „чувства“, уснащает свою теорию о воспитывающем обучении целой системой *imponderabilia*, т. е. целым рядом невесомых величин, которые в совокупности должны служить проводниками воспитательного обучения.

„Обучение воспитывает, во-первых, уже одним своим содержанием“, — говорит Герbart. Конечно, с этим положением можно согласиться, если к нему прибавить то, чего Герbart не прибавляет: „обучение воспитывает своим содержанием“ — благодаря напряжению воли, которое требуется для усвоения материала этого содержания. Можно сказать даже,

что такое воспитательное значение независимо от конкретного содержания материала обучения: важна концентрация воли, только это имеет воспитательное влияние на образование характера, безразлично напрягается ли воля при обучении китайской грамматике или природоведению, главное, чтобы при этом не убивался интерес и чтобы вследствие этого не парализовалась воля.

Но именно этого Герbart не говорит, не может говорить, потому что он не допускает участия воли, как фактора воздействия, в каком-либо процессе. Он признает только волю, как объект воздействия.

„Обучение воспитывает, во-вторых,—поучает Герbart,—благодаря личному влиянию учителя“, в процессе общения учеников с ним и между собою. Нельзя спорить против положения Гербарта, что „преподаватель, когда он увлекается своим предметом и умеет увлекать за собою своих учеников, волновать их ум и сердце, сам становится для своих питомцев объектом плодотворного опыта и источником общения“. Но главным образом при этом играет роль одно обстоятельство, которое Герbart как раз не имеет и не может иметь в виду. Само преподавание, вся обстановка и окружающая среда преподавания есть сплошной процесс общения и прежде всего—общения на почве проявления воли, т.-е. взаимного влияния скрещивающихся или согласованных волевых актов. Это-то и есть самый важный воспитательный момент в преподавании. Герbart же этого момента не видит, не хочет видеть. Для него самый важный воспитательный момент в преподавании, это—„Gemütsbewegung“—душевное волнение, воздействие на чувство; для него „общение“, это—„участие, сочувствие, т. е. проникновение чувством других, мультипликация (умножение) чувства других, короче—симпатия“.

Казалось бы, что проще того вывода, что в процессе обучения благодаря общению выявляется и развивается именно спонтанная сила воли, вытекающая не из „со-чувствия“, а из „со-желания“, т. е. желания сообща с другими. Ясно, что научиться хотеть, т. е. воспитать свою волю можно в процессе проявления своей воли сообща с волей других, подобно тому, как научиться мыслить можно в процессе постижения мыслей других, и, конечно, подобно тому как научиться чувствовать можно в процессе проникновения чувством других. Но именно этого вывода Герbart не делает. Для него и здесь, в области „воспитания посредством преподавания“, как и в других областях, воля, как фактор, не существует.

Наконец, ничего нельзя возразить также против общего тезиса Гербарта, что обучение воспитывает, и если бы не его

одностороннее толкование, его вечная тенденция исключить волю из круга элементов, входящих в состав воспитательных факторов,—этот тезис в его общей формуле можно было бы признать верным. Но поскольку из сферы обучения (как фактора воспитания) исключается активное и творческое участие воли, та воспитательная роль обучения, какую ему приписывает Герbart, начинает казаться сильно преувеличенной, искусственной, несоразмерной.

Куда более верными кажутся следующие слова Гербарта: „Деятельность—основной принцип (воспитания) характера“. „Дело (die Tat) претворяет примитивный инстинкт хотения в волю“. Это безусловно верно. Но когда дальше задаешь вопрос: откуда же берется энергия для деятельности?—то на это получаешь все тот же старый герbartовский ответ: „В круге мыслей кроется первобытный источник жизни, начало энергии“. „Образование круга мыслей является существенной частью воспитания“. Отсюда следует: „Воздействие на образование круга мыслей есть почти все, что можно сделать для целесообразного воспитания характера“.

Здесь сказывается чисто-герbartовское упорное игнорирование очевиднейших фактов действительности, насильственное втискивание их в узкие рамки схематической теории: „круг мыслей—начало энергии“ („im Gedankenkreise ist das ursprüngliche Leben, das Erste der Energie zur Tat“). Где же воля? Мыслима ли энергия помимо воли, без участия ее? Там, где нет напряжения воли, нет и напряжения мыслей, нет и интенсивного проявления чувства. Можно ли себе представить образование характера помимо участия воли?

Мы знаем уже, что бесполезно пред'являть Герbartу такие вопросы; для него они не существуют. Здесь мы просто имеем дело с одним из многочисленных противоречий, встречающихся у Гербарта на каждом шагу. Если „деятельность есть основной принцип воспитания характера“, то ясное дело, что „обучение“, которое дает так мало оснований для деятельности и самодеятельности, для активности и творчества, не может, следовательно, служить школой для образования характера.

Но для Гербарта это противоречие не существует просто потому, что для него существует только одна часть (и по нашему убеждению, наименее существенная часть) процесса—воспитание характера: то, что вкладывается в этот процесс воспитателем, я сказал бы—искусственным его воздействием на питомца. То же, что в воспитание характера вкладывается самим питомцем, его природными склонностями и особенностями, его усилиями, и, наконец, то воспитательное (или антивоспитательное) влияние, которое на характер

питомца оказывает сама жизнь, окружающая среда, т. е. то, что привносится в воспитание характера помимо всякой предначертанной воспитательной цели и вопреки таковой, — все это не существует для Гербарта.

Вполне естественно, что Гербарт, игнорируя самостоятельные факторы воспитания воли и характера в одних случаях и совершенно отрицая самостоятельную, активную роль воли в других, переносит всю ответственность в деле воспитания воли на обучение и на т. наз. дисциплину. Характерно при этом, что здесь-то Гербарт воздает должное тому самому категорическому императиву, значение которого в области этики он оспаривает. Для педагогической дисциплины (Zucht) он признает категорический императив. Однако, это довольно рискованное допущение: на чем может базироваться категорический императив, раз его нет в этике, раз в этике господствует не этот принцип, а т. наз. „этический вкус“? Вкус вообще ведь не должен повелевать, требовать, а только одобрять или не одобрять (порицать). Но если бы даже этический вкус и мог требовать, то во всяком случае не категорически, а только гипотетически, т. е. условно и проблематически: „если ты хочешь одобрения этического вкуса, ты должен так-то и так-то поступать“. Но во всяком случае категоричности тут нет и не может быть. Категорический императив на почве вкуса (хотя бы и этического), это — искусственно построенное, противоречивое понятие, которое совершенно невозможно наполнить конкретным содержанием.

При всей беспощадности той критики, которой Наторп подвергает систему Гербарта, Наторп все же в общем весьма и весьма осторожен в своих суждениях и в конечном счете не позволяет себе резко и окончательно осуждать Гербарта и гербартианство даже в тех вопросах, в которых он коренным образом с ним расходится. Происходит это, конечно, не из личной деликатности по отношению к Гербарту и его последователям, а вытекает из той общей позиции, которую критика Наторпа занимает по отношению к Гербарту, т. е. из того обстоятельства, что Наторп критикует систему Гербарта только с точки зрения ее психологической, философской или этической состоятельности или несостоятельности, одним словом, с академической, но отнюдь не с социально исторической точки зрения на приемлемость или неприемлемость, пользу или вред гербартовского учения. Вот почему выводы Наторпа в некоторых случаях, в особенности там, где они касаются практического применения педагогики Гербарта,

иногда чересчур снисходительны и совершенно не соответствуют той принципиальной беспощадности и непримиримости, которая обнаруживается в некоторых положениях Наторповской критики Гербарта.

Так, например, Наторп, критикуя положение Гербарта о том, что в воспитании посредством обучения воодушевление учителя, воздействие на чувство ученика, душевное волнение последнего и т. п. должны играть роль воспитательного фактора, говорит: „Я очень далек от мысли сделать Гербарта ответственным за те (реакционные) планы и программы средних учебных заведений Пруссии от 1891 года, в которых прусское министерство народного просвещения циркулярно предписывает учителям „воодушевляться“, проникаться духом преподаваемого предмета, „сердечное отношение“ к предметам и, между прочим, к ученикам и т. п. прекрасные вещи, которые именно в казенном циркуляре получают особую прелесть“. Гербарт, кажется, с негодованием протестовал бы против того, чтобы из его подчеркивания элемента чувства в воспитании сделали такое практическое применение на предмет циркулярного предписания. Сам Наторп, однако, не может не сознавать, что „Гербарт своим затемнением самостоятельной роли и значения воли для воспитания сам подал некоторый повод к таким практическим применениям в области казенной педагогики“. И если,—добавим мы,—ответственным за эту последнюю Гербарта, быть может, и нельзя сделать, то во всяком случае бесспорно духовное родство и казенной вообще реакционной педагогики с теорией и практикой гербартианства.

Когда в лагере реакционной педагогики выдвигаются сомнительного характера и объективности принципы в роде того, что чистое знание еще не дает истинного просвещения, что образование ума без образования нравственности представляет собою мертвый капитал, то при этом почти всегда делается ссылка на гербартовский принцип воспитательного обучения. Не в том дело, что эпитет „мертвые знания“ в устах педагогов-реакционеров звучит фальшиво: ибо отвергая мертвое знание, они и не думают защищать живое, истинное знание. Не в том также дело, что при этом затемняется истинный смысл просвещения: просветительное (и воспитательное) значение познания, чистота и энергия логических и эстетических конструкций творческой мысли и оплодотворяющей фантазии и все-оживляющего и воодушевляющего сознания. Вся суть в том, что лозунгом „нравственного просвещения“ маскируются определенные антипросветительные и антипедагогические вождедения. Наторп думает, что это является злоупотреблением гербартовским

принципом „воспитательного обучения“. Но такое толкование слишком „снисходительно“, и едва ли можно согласиться с Наторпом, когда он говорит: „словами Гербарта о „воспитательном обучении“ сильно злоупотребляют представители определенных реакционных течений, которые „нравственное просвещение“ народа хотели бы видеть только в одном затемнении его сознания, его разума, в отдалении и отчуждении его от благ просвещения и от искусства“. „Я очень далек от того,—добавляет Наторп,—чтобы утверждать, будто учение Гербарта само по себе виновато в таких выводах, но одно то, что оно дало таким антипедагогическим и антипросветительным стремлениям хотя бы кажущийся повод и очень выгодный лозунг для замаскирования своих вождедений,—это уже плохо.

Это, конечно, слишком мягко сказано. Ниже мы увидим, и после всего сказанного в предыдущих главах, после длинного „списка грехов“ гербартианства, так убедительно составленного Наторпом, нетрудно будет доказать, что не только антипросветительные течения, на которые указывает здесь Наторп, и не только реакционные циркуляры прусского министерства народного просвещения обнаруживают свое духовное родство с гербартианством, но и все педагогические реакционеры и противники истинного народного просвещения, для которых гербартианство было и есть богатый источник, из которого они черпают не мало „выгодных лозунгов“ и теоретических принципов для обоснования своих требований и для удобного замаскирования своих вождедений. Что гербартианство дало солидное научное обоснование педагогической реакции, что оно дало в руки полигической реакции целый арсенал оружия для защиты своих позиций это,—далеко не случайность.

Но об этом в следующей главе.

V.

Педагогика или замаскированная теология?

1. „Das Christentum will über Raubtiere Herr werden, sein Mittel ist—sie krank zu machen. Die Schwächung ist das christliche Recept zur Zähmung, zur Zivilisation“¹⁾.

F. Nietzsche. Bd. VIII, 240.

„Man braucht nur das Wort: „Tübinger Stift“ auszusprechen, um zu begreifen, dass die deutsche Philosophie eine hinterlistig verkappte Theologie ist“²⁾.

Только Нитцше мог себе позволить так зло и едко охарактеризовать христианство, так едко и метко определить немецкую философию известного пошиба (речь идет об эпохе самой реакционной). Думается нам, что эти слова Нитцше могут служить блестящей оценкой философии и педагогики Гербарта.

В сущности, педагогические идеи Гербарта не заключают в себе ничего нового и оригинального. То, что Герbart внес в теоретическую педагогику, нельзя даже назвать идейным вкладом. Герbart только сумел блестяще формулировать все реакционные тенденции старого и нового времени, унаследованные педагогией, начиная с эпохи расцвета клерикализма. Он сконцентрировал в одну стройную систему все консервативные вождедения педагогического обкурантизма 14—18 го веков, приспособив эту педагогическую систему к „новым веяниям“ своего времени, эпохи реставрации в области политики и философии, и тщательно замаскировав старые тенденции реакционной педагогики новым философским и психологическим обоснованием. Такова, в об-

1) „Христианство хочет укрощать, приручать хищных зверей. Для этого у него есть одно средство—сделать их больными, слабыми. Дряхлость, хилость—вот рецепт, употребляемый христианством для укрощения, для... цивилизации“. Т. 8, стр. 240. Ф. Нитцше.

2) Стоит только вспомнить одно слово: „Тюбингенский союз“, чтобы убедиться, что „Немецкая философия—хитро замаскированная теология“. Ф. Нитцше. Т. 8, стр. 225.

щих чергах, „заслуга“ Гербарта перед педагогикой. Заслуга, если можно так выразиться,—ярко отрицательная.

Если судить о различных течениях в истории педагогической мысли по данным *писанной* истории педагогики, то прямо поражаешься: как прочно держатся в умах и учреждениях старые устои, казалось бы, отжившей педагогики; как, например, педагогическая рутинная и самые реакционные принципы могут еще по сей день так безгранично господствовать в официальной школе Европы, когда рядом с этим педагогическая теория так блестяще и так беспощадно осуждает все это, когда история педагогической мысли заключает в себе такую массу ярких, истинно прогрессивных идей? Почему в жизни торжествуют не просветительные идеи великих педагогов, а основанные на совершенно противоположных принципах формы и институты воспитания? Почему такое вопиющее противоречие между теорией и практикой воспитания? Это противоречие тем более поразительно, когда хорошие педагогические теории и великие просветительные идеи (Руссо, Песталоцци и др.) теперь признаны решительно всеми, даже представителями господствующей рутинной школы и заведомо реакционных форм народного просвещения.

Но все эти недоумения вызывает в нас только *писанная* история педагогики, потому что в ней, собственно, нет подлинной истории: нет исторической действительности, на почве которой вырастают педагогические (как и всякие иные) идеи и теории, а есть только слабое отражение идей и отрывков идей. Настоящая, подлинная история педагогики еще не написана, и история тех общественных движений, которые выдвинули в разные эпохи известные педагогические идеи, остались в тени или совершенно не существуют для истории педагогики, т. е. последняя совершенно не касается социально-исторических условий, не видит или не показывает нам той общеполитической арены, на которой происходит борьба за идеи вообще, и за известные педагогические идеи в частности.

Поэтому мы по данным *писанной* истории педагогики ничего не знаем о *взаимотношении* между социально-политическими условиями и возникновением педагогических теорий, не имеем представления о *реальном соотношении сил* между прекрасными педагогическими теориями и отвратительнейшей педагогической практикой.

Одним словом, мы не знаем наибольшей и самой существенной части истории педагогики, и не знаем не только за отсутствием в ней сведений о социально-исторических и общеполитических *фактах*, относящихся к эпохам возникно-

вения великих педагогических идей, а за отсутствием в ней социологического метода исследования факторов возникновения этих педагогических идей и теорий.

И, конечно, зная только о педагогических теоретиках и теориях, так систематично изложенных в истории педагогики и в этой сконцентрированной группировке приобретающих особенную внушительность, у нас, вполне естественно, возникает вопрос: почему же эти првеосходные педагогические идеи и теории, казалось бы, общепризнанных великих мыслителей все еще не осуществлены, почему в действительности господствуют такие педагогические учреждения, которые представляют собой прямую противоположность этих общепризнанных идей и теорий?

И напрасно мы будем искать ответа на этот вопрос в официальной истории педагогики,—мы его там не найдем.

Если бы те социально-исторические и политические силы, о которых умалчивает история педагогики, но которые создали, поддерживали в течение многих веков и поддерживают по сей день устои господствующей реакционной педагогической практики, не были бы несравненно более могущественны, чем красующаяся „на скрижалях истории“ педагогическая теория, то на стороне последней оказалось бы не только всеобщее признание, но и победа, и победа не на страницах педагогических трактатов, а в действительной жизни, в смысле практического осуществления.

Но в том-то и дело, что педагогическая практика, господствующие формы и институты воспитания, хоть и реакционно скроены, но крепко сшиты, они создавались веками и передавались из поколения в поколение, опираясь на могущество более сильных слоев общества, власть имущих.

Педагогическая практика стала учреждением постоянным, зафиксированным, с прочными традициями и „незыблемыми“ устоями; между тем как педагогические идеи и теории—только эпизод в истории педагогики, и пусть этот эпизод—луч света в темном царстве, но все же молниеносный, быстро проходящий луч.

Все наиболее яркие идеи (и теории) великих педагогов, это—только крик протеста против рутины педагогической практики, призыв к реформе последней, к борьбе против господства темных общественных сил, превращающих институты просвещения в орудие порабощения человеческого духа. Идеи Яна Амоса Коменского в области реформы школы и воспитания, это—только отражение борьбы за народную свободу, стало-быть—обще-политической борьбы, которую представляют общественных движений: гусситы, „Богемские братья“, „лесные братья“ и „протестанты“ всякого толка

вели против клерикального обскурантизма. Точно так же и идеи Руссо и Песталоцци можно и должно понимать, как протест против отжившего режима старого общества и его форм воспитания, как призыв к реформе общества посредством реформы школы.

Но все эти идеи остались достоянием педагогической теории, все их призывы к реформе школы и воспитания *остались только призывом не воплотившимся в жизнь*. Потому что нет и не может быть реформы школы без соответственной реформы общественной жизни, и старые устои педагогической практики—вопреки буре и натиску радикальных педагогических идей—остались непоколебимыми до тех пор, пока сохранились те заинтересованные в их существовании общественные силы, на которые они опираются.

Только педагогические теории Гербарта, в этом отношении несколько отличающиеся от других теорий этого „лучшего теоретика среди педагогов-практиков и лучшего практика среди теоретиков“¹⁾, не остались достоянием одной только педагогической теории, а перевоплотились в самую распространенную, жизненную школьную практику.

О Гербарте единогласно, почти в одних и тех же выражениях, хотя и совершенно независимо друг от друга, свидетельствуют два современных немецких философа²⁾, что „гербартианство — одно из немногих педагогических учений, которое представляет собой не сохранившиеся только в книгах теории, а широко распространенную и проникшую в жизнь и в школьную практику педагогическую систему“.

Чем объясняется такой исключительный *практический* успех именно этого теоретика?

Как уже было указано в I-й и III-ей главе настоящей книги, причины этого поразительного успеха необходимо искать в объективных социально-исторических условиях того времени, в котором жил Гербарт, и следующего затем периода, в который начало процветать гербартианство.

Господствующая по сей день в Европе официальная школа, проводимая в ней педагогическая практика, проникнутая духом гербартианства, царящие в ней принципы и методы воспитания—не произвольный результат усилий или решений тех или иных теоретиков, просветителей-педагогов

1) Если позволительно будет так перефразировать приведенную выше Наторповскую оценку Гербарта.

2) Вильгельм Оствальд (см. его „Unsre Kinder“, стр. 143) и П. Барт (в его „Geschichte der Pädagogik in Soziologischer Beleuchtung“, стр. 511). То же констатирует и Г. Кершенштейнер, который „в течение 15 лет вел борьбу с гербартианством“. См. его „Wesen und Wert des Naturwissenschaftlichen Unterrichts“, стр. 7.

или государственных мужей, а исторически необходимый продукт органической эволюции целой цепи преемственно связанных между собой институтов воспитания, унаследованных нами в течение многих и многих веков. Длинна и мрачна эта цепь, длинен и мрачен путь, пройденный современной школой, начиная с первого этапного пункта. Родина современной школы—в мрачных кельях средневековых церковных и монастырских школ (Domschulen u Klosterschulen), ее родители—средневековое католическое духовенство.

Когда борьба католического духовенства за политическую власть и за обладание земными богатствами достигла высшего напряжения, духовенством была создана школа с целью сделать ее орудием власти над умами и сердцами широких масс народных. Эта цель была достигнута им, и, приобретая в своих школах влияние над юными душами подрастающего поколения, оно этим путем расширяло и укрепляло свое влияние среди взрослого населения. С тех пор школа оставалась вплоть до нового времени в руках духовенства, и даже в новейшее время она находится под сильным ее влиянием (конгрегации во Франции, клерикальные школы в Голландии, Бельгии, Баварии и т. п.). Средневековая школа стала очагом и рассадником клерикализма, его укрепленной цитаделью. В средневековых „Klosterschulen“ и „Domschulen“ впоследствии воспитывались и образовались кадры клерикальных конгрегаций, орденов францисканцев и доминиканцев. В этих же школах зародился, окреп и вырос сильный и влиятельный орден иезуитов. Отец иезуитизма, Игнациус Лойола, в этом же гнезде вырос и получил свое воспитание.

Естественно, что духовенство, под непосредственным воздействием которого находилась все время созданная им школа, накладывало все более и более неизгладимую печать свою не только на школу, как учреждение, но и на господствующий в ней дух, на применяемые в ней методы воспитания,—словом, на всю педагогическую практику школы... И так как светских школ до возникновения протестантизма почти не было, да и в эпоху протестантизма и долго затем господствующая школа находилась в руках католического духовенства, то вполне понятно, что педагогическая практика носила характер клерикализма, а в 17-м и 18-м вв. была пропитана духом, весьма и весьма родственном учению иезуитского братства. И этот дух клерикализма и иезуитского догматизма отразился не только на практике школы, но и

ан ее внутреннем содержании и, поскольку тогдашняя школа теоретизировала,—и на ее теории ¹⁾.

Школа, таким образом начиная съ средних веков, становилась все более и более орудием власти в руках духовенства, превратилась в орудие порабощения человеческого духа.

Вот почему всякий раз, когда поднималась волна народного возмущения против гнета политического и исходящего от него же, служащего его же целям гнета духовного,—борьба за политическую свободу почти всегда сопровождалась и борьбой против власти клерикализма, против господства схоластического и иезуитского догматизма в школе.

Эта последняя борьба: борьба света против тьмы, истинного духа просвещения против клерикального обскурантизма оставила яркий след не в одних только сочинениях великого педагога Яна Амоса Коменского, отражающих—как уже было указано выше—борьбу за политическую свободу и за независимую школу. Все великие мысли ели 16-го, 17-го и 18-го веков прямо или косвенно принимали участие в этой борьбе, и их сочинения так или иначе отражают ее.

Вопрос о реформе школы и воспитания, как бы научно он ни трактовался мыслителями и философами, в действительности никогда не был чисто-академическим вопросом, а всегда был тесно связан с политической борьбой, или что то же самое—с борьбой за религиозные убеждения (как в эпоху протестантизма, крестьянских восстаний и т. п.). И только под этим углом зрения следует рассматривать педагогические воззрения не только Лютера и Меланхтона, Цвингли и Коменского, но и Джордано Бруно, Декарта и Бэкона, Локка и даже Канта.

Когда борьба против старого порядка достигла кульминационного пункта, когда лучшие умы человечества объединились и выступили на борьбу за политическую свободу и за естественные права человека, то вся эта борьба велась под лозунгом „просвещения“; вся эта светлая полоса в истории человеческой мысли носит название „эпохи просвещения“, и наиболее яркие страницы в защиту естественных прав ребенка были написаны именно в эту эпоху, наиболее светлые идеалы народного просвещения были выдвинуты

¹⁾ Достаточно указать на бесчисленные папские буллы чисто „педагогического“ характера, напоминающие столь же „педагогические“ циркуляры известных министров народного просвещения. Так же, напр., и на восхваляемое в папской булле Грегора XII от 1-го февраля 1562 года педагогическое сочинение Игнациуса Лойолы („Ratio Studiorum et Constitutiones Scholasticae Societatis Iesu“ и т. п.).

именно в век великого общественного переворота и в связи с политической борьбой.

Когда волна этой великой борьбы отхлынула, когда после общественного подъема наступила эпоха реставрации, то политическая борьба продолжалась при помощи созданных во время революции политических учреждений и средств борьбы, но борьба за реформу школы и воспитания отошла на самый задний план. Гениальные мыслители, великие борцы за народное просвещение завоевали... бессмертие себе и своим идеям, но отнюдь не практическое осуществление последних, не самую школу и даже не власть или фактическое влияние на постановку дела народного просвещения. Педагогическая практика, школа и народное образование попрежнему были в руках тех, на чьей стороне находилась фактическая политическая власть,—в руках представителей или защитников старого порядка— „ancien régime“.

Но хотя педагогическая практика в школе эпохи реставрации находилась в руках старых хозяев и находилась под непосредственным влиянием клерикализма и реакционных общественных сил, несмотря на то, что эта школьная практика была проникнута старым духом клерикализма и схоластического догматизма, тем не менее этот школьный режим, фактически восторжествовавший и безгранично господствовавший на практике, потерпел, хотя не в такой степени, как старый общественный режим, но все же довольно чувствительные аварии под натиском энциклопедистов, просветителей и великих педагогов (Руссо и Песталоцци). От этих ударов со стороны идейной теоретической педагогики старый режим педагогической практики, поддерживаемый реставрируемым старым обществом, не мог оправиться в течение всей первой половины XIX столетия. Все это время господствующая педагогическая практика—официальная школа—занята укреплением своих теоретически пошатнувшихся позиций, в поисках теоретического базиса своего существования.

Эту услугу господствующей школе Европы первой половины XIX века оказал Герbart.

Начало творчества Гербарта относится к тому историческому моменту, когда на горизонте мировой человеческой мысли были притушены все огни, когда, в особенности в Германии, свобода мысли изгонялась и всячески преследовалась. Момент расцвета его педагогической деятельности (1810—1841 гг.) совпадает с промежуточной эпохой мировой истории, когда в промежутке между одной революцией и другой философская мысль человечества, его идейные искания подверглись особенно сильным колебаниям, когда в об-

ласти педагогических теорий особенно чувствовалось это колебание, неуверенность, сомнения: с одной стороны, на фоне реставрации старого порядка — торжество старой школы, господство духа схоластики и догматизма наперекор идейным завоеваниям эпохи просвещения и революции, с другой стороны — слишком свежи были традиции этой революционной идеологии, чтобы теоретически санкционировать отвергнутую этой идеологией и преданную анафеме традиционную педагогическую практику.

Именно в это время как нельзя более кстати были философско-педагогические труды Гербарта: они были продуктом своего времени, промежуточной, между-революционной эпохи, но в то же время они не носят на себе печати упомянутой раздвоенности колебаний, а наоборот — синтезируют противоречия своей эпохи, отличаясь вообще уверенностью, определенностью и категоричностью своих положений. Общая линия направления в философско-педагогических сочинениях Гербарта, это — золотая середина между старым и новым в педагогике, примирение этих двух противоположных миров ¹⁾. Гербарт именно и дал теоретическую санкцию и обоснование отвергнутой его современниками и предшественниками старой педагогической практики. И если его учение не пользовалось еще при его жизни (умер Гербарт в 1841 году) тем успехом, каким оно стало пользоваться впоследствии, то это только потому, что тогда еще слишком свежи были революционные традиции и чаяния, в особенности на родине Гербарта, где общественная мысль тогда все еще находилась под обаянием французской революции, а общество, начиная с июльской революции, вплоть до 48-го года находилось в состоянии длительного предчувствия революции у себя дома, во всех своих 30-ти фатерландах.

Но зато гербартианство стало пользоваться тем большим успехом после революции 1848 года, в 50-х и 60-х годах, когда у официальной педагогики была особенно сильная потребность ликвидировать, наконец, революционную идеологию великих педагогов, когда необходимо было найти синтез между революционной теорией педагогики XVIII века и реакционной практикой школы. Этот синтез, вернее, этот методологический компромисс и дала педагогика Гербарта; для этого ему потребовалось перекраивать и психологию, и этику и отмежеваться от Канта и от философии XVIII века.

¹⁾ Этим-то и объясняется, что Гербарт никогда не выступает прямым и открытым противником ни Песталоцци, ни Руссо, ни даже Канта, хотя по существу он защищает враждебные им позиции. В особенности характерны для примиренческих тенденций Гербарта его отношения к Песталоцци.

В этом отношении на долю Гербарта выпало сыграть в теоретической и практической педагогике роль *могильщика великих педагогических заветов XVIII века*, заветов Руссо и Песталоцци в особенности.

Эта оценка роли и значения Гербарта для педагогики XIX века находит себе не мало подтверждений в приведенном выше, в предыдущих главах, анализе этики, психологии и педагогики Гербарта. Вспомним его резко отрицательное отношение к этическим принципам эпохи просвещения, его упорное отрицание принципа автономии воли, принципа естественного права человека, его коренное расхождение с этико-философскими основами Канта и Фихте, с педагогическими принципами Руссо и Песталоцци.

Здесь нам остается еще указать на духовное родство гербартианства с теологическим догматизмом христианства и реакционной католической церкви и, между прочим, на родство гербартовских этико-педагогических принципов с политическим деспотизмом дореволюционного периода, периода абсолютизма в особенности.

При этом мы судим о родстве не по внешним признакам, а по внутренней сущности гербартианства. Признание Гербартом того или иного принципа деспотического абсолютизма, клерикально-педагогического догматизма, его реальная поддержка педагогической практики господствующего режима—в данном случае играет для нас второстепенную роль: если, например, Гербарт из своих „пяти идей“ выводит, что *„школа должна подчиняться принудительной власти государства“* („der zwingenden Macht des Staates unterworfen“), *а потому государство повелевает, а школа должна повиноваться, исполнять, и то, чего государство не терпит школа должна избегать*¹⁾ („so wird der Staat befehlen und die Schule gehorchen, und was jener nicht dulden will, muss diese vermeiden“), то это все еще не так существенно важно для характеристики гербартианства. То же можно сказать и насчет гербартовского понимания взаимоотношения между господствующей церковью и школой: „Церковь определяется „идеями“ внутренней свободы, говорит Гербарт²⁾,—и представляет собой одушевленное общество. Среди форм общественной жизни она так же важна, как и государство. Поэтому государство никогда не может оставаться равнодушным к церкви“. Гербарт, правда, не ставит определенного требования, чтобы школа непосредственно подчинялась церкви, но он считает, что церковь

1) См. „Ueber das Verhältniss zwischen Schule und Leben“, полн. собр. сочин. Гербарта, изд. Kehrbach'a, т. IV, стр. 515.

2) Analitische Beleuchtung des Naturrechtes und der Moral, § 178 и др.

и школа—равноправные организации, а потому он требует „дружного сотрудничества“ обеих: „Церковь дает не мертвую букву, а животворящий дух“, а потому „между школой и церковью должно быть установлено взаимоотношение дружественного сотрудничества“¹⁾.

Существенно гораздо важнее этих отдельных мнений Гербарта необходимо признать *внутреннее родство* гербартианства с этикой католицизма и с политикой абсолютистского деспотизма.

На это внутреннее родство указал соотечественник Гербарта, немецкий философ-натуралист, Вильгельм Оствальд, стоящий во главе интернационального „союза монистов“ и заинтересовавшийся вопросами школы и воспитания с точки зрения социологии²⁾.

„В области воспитания детей,—говорит В. Оствальд,— господствуют и поныне два основных метода, вытекающих из двух противоположных мировоззрений. Эти два противоположных метода воспитания можно определить двумя словами: *развитие* и *принуждение*, т. е. воспитание, представляющее собой развитие всех заложенных в ребенке природных сил и способностей, и воспитание, принуждающее ребенка к усвоению известных знаний, навыков, взглядов и принципов, *прививающее* ему все это извне, *дрессирующее* его. Оба эти педагогические течения имеют своих защитников и представителей в теории. Представителем последнего из этих двух течений является *философ Гербарт*, который основой и началом всякого воспитания считает тот воспитательный процесс, который получил у него название „сокрушения воли ребенка“ („das Brechen des Willens beim Kinde“). „Согласно гербартовской теории, ребенка надлежит сделать до такой степени безвольным, его волю необходимо настолько обрабатывать, размягчать, чтобы он благодаря этому стал податлив и восприимчивым сосудом для впитания в себе тех премудростей и спасительных истин, которыми воспитателям заблагорассудится начинять его“.

Первое же течение в достаточной мере характеризуется именами: Руссо, Песталоцци и Фребель. Правда, нельзя поставить знак равенства между учениями этой педагогической троицы: Руссо, например, защищал точку зрения совершенства человеческой природы, что ребенок по природе своей—

1) Analitische Beleuchtung, стр. 432 и Bd. IV, стр. 517.

2) См. Wilhelm Ostwald: „Wider das Schulelend—Ein Notruf“ 1909.
„ „ „Schule und Idealismus“. Die Schule der Zukunft 1912.
„ „ „Unsre Kinder“ 1914.

доброе, чистое и почти совершенное существо, что поэтому необходимо только предоставить ему возможность развиваться соответственно своей природе для того, чтобы получился из него совершенный тип человека. Так далеко во всяком случае не шли педагоги практики—Песталоцци и Фребель.

Однако, и они самым решительным образом подчеркивали ту общую мысль, что *сущность воспитания человека заключается не в том, что ему прививают извне, а в том, что в нем развивают из заложенных в нем природных дарований и наклонностей.*

Оствальд констатирует, что педагогическая практика и отрицающая ее теория „раскололись на два противоположных лагеря“, и это раздвоение можно без труда проследить по линии двух противоположных мировоззрений. Одно из этих мировоззрений, христианство, стоит на той точке зрения, что человек от природы — злое и испорченное существо. Учение о греховности и порочности человеческой природы служило для христианства неисчерпаемым источником всевозможных аргументов для *оправдания насилия*, которое прикрывалось мотивами „исправления“ порочности и „очищения“ грехов и т. п. Точно так же и педагогика, получившая в силу известных исторических причин христианскую ориентацию, пропитана идеей принуждения, насилия над волей и вообще над природой ребенка. „Стоит только проследить методы преподавания и дисциплины в монастырских и церковных школах средних веков и даже реформационной и после-реформационной эпохи, чтобы убедиться, что этот основной принцип христианства, принцип насилия над природой человека, нашел себе наиболее широкое применение в области школьного воспитания: строгая дисциплина, доходящая до жестокости, до истязания детей, строжайший надзор и опека над мыслями, поступками и вообще поведением детей, с одной стороны; соответственно этому, с другой стороны—внутреннее противодействие всему этому со стороны воспитываемых, точнее истязуемых таким образом питомцев, проявляющееся в распушенности и озорстве „назло“ и наперекор привитым при помощи палки и розог заповедям, как только строгости надзора или принуждения почему-либо ослабевали. Вот чем отличалась та школьная практика“.

„Еще двести лет тому назад,—говорит Оствальд,—инвалидный фельдфебель считался самым подходящим кандидатом на пост школьного учителя („шультмейстера“), и палка играла в тоглашней педагогике довольно видную роль“.

Можно было бы прибавить, что на родине Оствальда палка еще и в 20-м веке не совсем исчезла из официальной педагогики. Недурна символическая фигура фельдфебеля в

роли шульмейстера в клерикальной школе 18-го века. Быть может, фельдфебель-шульмейстер и был символом светской власти в тогдашней клерикальной школе. Но несомненно, что господствовавшие в тогдашней педагогической практике принципы: насилие над волей, строгая дисциплина и принуждение, пренебрегающее всеми правами человека и законами его природы, а главное—олицетворявшие эти приемы и принципы *фельдфебель и палка*, в одинаковой степени могли быть символами как светской власти, так и клерикальной педагогики. Потому что и государство, и школа были тогда христианской ориентации; и школа, и государство, и тем более церковь строили свою идеологию и свою практическую политику на общем базисе, исходя из христианской предпосылки о греховности и испорченности человека от природы, нуждающегося в силу этого в исправительном воздействии.

Оствальд выражает свое крайнее удивление по поводу того, что такая грубая педагогическая ошибка (выражаясь мягко), как упомянутый гербартовский принцип сокрушения воли ребенка, *до сих пор далеко еще не изгнана из педагогики с громким протестомъ* (noch keineswegs mit lautem Protest aus der gesamten Erziehungslehre vertrieben ist); что, наоборот, весьма и весьма влиятельные педагоги и деятели, от которых зависят судьбы школы и народного просвещения, являются приверженцами этой *превратной, противоречащей выводам науки и природе человека, гербартовской педагогики*, практическое применение которой причиняет немало зла и вреда (mancherlei Unheil) как по отношению к воспитательным учреждениям, так и к учащимся.

Оствальд удивляется господству гербартовских „превратных“ принципов, потому что он тоже все еще рассматривает педагогику изолированно, т. е. вне зависимости от социальных и политических условий. С точки зрения последних, удивительно было бы, наоборот, если бы из педагогики изгонялись бы те самые основные принципы, которые еще безгранично господствуют в социальной и политической жизни, и изгонялись бы хозяевами этой жизни, которым эти принципы на-руку не только в социальной политике, но и в просветительной.

Это удивление Оствальда тем более непонятно, что он сам указывает на идейное родство между господствующими принципами государства и школы. Правда, это он делает как-то мимоходом. Он говорит: „Фактически мы наблюдаем, что общий ход развития новейшей педагогики ведет к тому, чтобы все больше и больше устранить из школы принцип принуждения, насилия. И вот, так как теоретически уже недопустимо признание, а тем более оправдание господство-

вавшего до сих пор принципа насилия, как такового, то педагоги прибегли к такому описательному выражению, которое своей двусмысленностью должно помочь обойти те вполне справедливые упреки и возражения, которые делаются против устарелого метода насилия: вместо того, чтобы назвать вещи своим именем, говорят о „спасительном насилии“ (Heilsamer Zwang) и о „благодетельном принуждении“ и указывают на то, что при помощи этого насилия ребенок в школе приучается ведь только к тому, что ему, все равно, придется испытать или усвоить впоследствии в действительной жизни. Но ведь именно так рассуждает и современное правительство в оправдание насилия. Вряд ли защитники нынешней правительственной политики, построенной на абсолютистско-деспотической власти над массами, на максимальном ограничении их самостоятельности, решились бы так цинично грубо („bitchal“), так неосторожно-откровенно говорить о своих возжеланиях, как представители христианской морали и гербартианской педагогики говорят о власти над умами и душами питомцев при помощи „спасительного насилия“, о „сокрушении воли ребенка“ и т. п. Воспитывать людей, которые безмалейшего сопротивления подчиняются всякому насилию, это значит следовать извращенному идеалу государственной техники деспотизма. Мы должны с презрением отвергнуть этот извращенный идеал, как противоречащий человеческому достоинству“.

В этом внутреннем родстве учения Гербарта с принципами государственной и школьной политики абсолютизма и с основами христианской морали—основная сущность гербартианства, в этом—главная причина практического успеха его, та причина, которую Наторп тщетно искал в личных качествах „теоретика-практика“—Гербарта ¹⁾. Именно из этой основной сущности гербартианства и вытекает с железной необходимостью и отрицание Гербартом кантовской этики; в особенности его принципа автономии воли. В самом деле, раз главная задача воспитания—выработка заранее определенного круга идей, обработка мировоззрения, раз средством такого воспитания должно служить овладение мыслями и чувствами питомца („Bemächtigen der Empfindungen des Zöglings“), вплоть до „сотрясения его души“ („Gemüterschütterung“), до „сокрушения его воли“ (Brechen des Willens), то ясное дело, что самостоятельной воле а тем более автономии воли не остается уже места ни в психологии, ни в педагогике, ни в философии и этике, конструированной ad hoc, для обоснования или оправдания этой педагогики.

1) См. выше, гл. II и III.

И не только самостоятельности воли, но и самостоятельности мысли не признает педагогика Гербарта (как ее не признает государственная власть абсолютизма, как этого не допускают догматы христианской морали).

Больше того, педагогика Гербарта не признает даже самостоятельности внимания и интереса питомца. Об этом свидетельствует известное дидактическое требование Гербарта, выраженное им его знаменитой формулой: „уравнительной многосторонности интереса“ (Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses). Подумать только: даже интерес питомца не должен быть свободен и автономен, а должен gleichschweben держаться на одинаковом уровне, не углубляясь и не увлекаясь той или иной стороной явлений жизни самостоятельно, свободно до тех пор, пока к этому его не побудит авторитет учителя:

На вопрос: „как создать, возбудить и поддержать это Gleichschweben des Interesses?“ Гербарт отвечает: „Интерес создается интересными предметами и занятиями“ („Interessante Gegenstände und Beschäftigungen“). Доставить их питомцам — дело учителя, который должен *эту предварительную (?) работу опыта и наблюдения продолжить и дополнить* (Diese Vorarbeit der Erfahrung und des Umganges fortsetzen und ergänzen“). И дальше. „Задача обучения — воспользоваться опытом, как зацепкой (Anknüpfen), чтобы связать его с нужными выводами для развития сознания известного круга идей“. Следовательно, только зацепиться (anknüpfen) за опыт, только *продолжить* (fortsetzen) и главное — дополнить („ergänzen“) выводы опыта желательным „развитием сознания“, но отнюдь не давать питомцу простора к самостоятельным опытам и к независимым выводам.

Если выводы опыта и наблюдения втискиваются этим путем педагогией Гербарта в прокрустово ложе, то можно себе легко представить, во что превращается у Гербарта, в особенности у гербартианцев, при таком отрицании самостоятельности учащихся та специфическая область „воспитательного обучения“, которую он называет „материал для выработки мировоззрения“ („Gesinnungsstoff“) и „материал для преподавания морали“ (Ethischen Unterrichtsstoff), т. е. области истории, литературы и т. п., где нет точных законов, нет опытов, а есть „общие“ идеи, „свободно“ комментируемые факты и „вольные“ или, еще лучше, произвольные воззрения.

Благодаря своеобразному отношению к автономии воли, благодаря отрицанию самостоятельности мысли и интереса, получается, что даже то безусловно верное, что заключается в учении Гербарта, приобретает специфическое значение. Так, например, когда Гербарт доказывает, что „желательное воз-

ействие на мысли питомца, благотворное влияние на его характер“ мы можем оказывать только в том случае, когда нам удастся „внести в молодую душу большой круг мыслей“, „когда, например, нам удастся привить питомцу мысль, что человек—звено в цепи эволюции человечества, часть целого“.

Конечно, целые миры познания, искусства, литературы, все наследие человеческой мировой культуры должны укладываться в уме формирующегося молодого человека, органически срастаться с интеллектом, пускать корни в душе юноши. В тот период жизни, когда он сам становится человеком, он должен научиться находить связь между собой, между своим собственным духовным ростом и вечными задачами человека, путями развития человечества. Все это совершенно верно и вполне соответствует тому, что предшественники Гербарта еще задолго до него знали и говорили. Только они никогда не говорили о „привнесении в душу“ юноши, о „привитии“ ему всего этого извне. Потому что они, наоборот, проникнуты были убеждением, что важно не то, что прививается извне, а то, что душа ребенка развивает в себе из заложенных в ней природных дарований и способностей: что роль воспитателя при этом может быть только ролью садовника, который может дать растению многое, но никогда не может давать ему одного самого главного: процесса роста. Он может *сделать* многое, что защищает и способствует росту растения (хотя и еще больше повредить и испортить его), но не может сделать самого растения ¹⁾.

В этом и вся суть гербартовской педагогики, что она базируется на предпосылках, требующих безусловной пассивности питомца, не допускающих никакой самостоятельной активности с его стороны. Вся система воспитания у Гербарта построена так, как будто объект воспитания, это—глина, из которой воспитатель может лепить, что ему угодно, что этот объект—*tabula rasa* или аморфная масса, которая получает форму лишь благодаря воздействию на нее извне, но отнюдь не благодаря своим внутренним силам, как живое развивающееся существо. Согласно этой системе воспитатель—не садовник, а формовщик, в лучшем случае—скульптор.

„Наша современная педагогическая практика,—говорит Оствальд,—напоминает собой самую неразумную технику искусственного отбора, не считающуюся с самыми элементарными законами развития; наша педагогика берет на себя сложную и ответственную задачу: влиять на детей в желательном, заранее predetermined духе, и при этом совершенно не считается с тем, какие природные дарования и

¹⁾ „Unsre Kinder“.

индивидуальные способности приносит с собою каждый ребенок в отдельности. Вся современная школьная система, построенная в духе Гербарта, с ее однообразными, симметрично распределенными по годовым курсам программами, планами и т. д. свидетельствует о том, что наши просвещеннейшие педагоги (гербартианцы) считаются с естественными законами развития гораздо меньше, чем любой необразованный садовник“.

Прогрессивная педагогика, это не та, которая опирается на традиции господствующей официальной школьной системы и теоретически ее оправдывает и обосновывает, а та, которая считается с законами биологической и социальной эволюции и с требованиями социальной этики, это—педагогика без насильственных воздействий, без принуждения. Воздействовать, влиять на подрастающее поколение необходимо, но из всех средств воздействия насилие—самое неподходящее, самое злобредное. Нужно так воздействовать на детей, чтобы они *добровольно*, т. е. по собственному выбору и по *своей доброй воле* следовали тому, что мы, родители или воспитатели, считаем хорошим и правильным.

Ошибочна и вредна христианская мораль, которая считает детей, как и человека вообще, *испорченными от природы*, как неправ и Руссо, который в своем протесте против этой морали ударился в противоположную крайность, утверждая, что дети от природы чисты, добры и совершенны. Дети просто—примитивные, неразвитые существа, а потому легче всего поддаются всяким воздействиям и влияниям, поэтому мы тем более осторожно и бережно должны обращаться с неокрепшей, еще развивающейся волей. Здесь всякое воздействие еще более ответственно, чем в области интеллектуального развития.

Всякий хоть сколько-нибудь наблюдательный человек, умеющий распознавать людей по их характеру и поведению в жизни, может легко убедиться, что среди 20-ти человек с хорошо развитым интеллектом едва ли можно найти больше одного, двух с *хорошо развитой волей*.

Вредные последствия отсутствия хорошо развитой, сильной воли отражаются не только на судьбе данного индивидуума, но и на общественной среде, которая его окружает.

Поэтому не „ломать волю“, не сокрушать ее и даже не гнуть волю ребенка, а именно *воспитать*, т. е. развивать и укреплять, мы должны это драгоценнейшее достояние человека. Мы должны воспитать из наших детей таких людей, которые обладают тем редким и, следовательно, драгоценным качеством, которое отличает *настоящего человека*: именно людей с *хорошо развитой, сознательной, прямолинейной сильной*

олей. Только такие люди способны вносить в жизнь активность, творчество и счастье для себя и для других.

Педагогика же, которая отрицает автономию воли, требует подавления самостоятельности воли, „сокрушения“ ее, не допускает активного творчества детей, построена на требованиях антипедагогических и антипсихологических, потому что для того, чтобы „сокрушить“, чтобы даже гнуть волю, необходимо ее ослабить. Следовательно, педагогика Гербарта приводит к воспитанию слабовольных, если не совсем безвольных людей.

Больше того: гербартовская система воспитания, исключая автономию воли, творческую активность, этим самым исключает принцип эволюции, так как для нее не остается другого стимула и фактора воспитания, как слепое *механическое подражание* ¹⁾ готовым образцам с одной стороны и механическое же упражнение памяти и других способностей, точнее, *дрессировка* их, с другой стороны. А это возвращает нас на много тысячелетий вспять, к ветхим социальным и педагогическим идеалам древнего востока: Египта, Индии и Китая, где воспитание масс народа и воспитание подрастающего поколения базировалось на *строгом, механизированном подражании старым традициям, готовым, зафиксированным образцам и авторитетам* и где автономия воли, самостоятельность и творческая активность детей и граждан так же не допускались, как и в педагогике Гербарта.

Там, где господствует принцип подражания и дрессировки, там — застой и регресс, как в кастовом строе древнего востока. Истинное воспитание должно быть построено на принципе эволюции, которая заключается не в *механическом подражании образцу и образцовому, а в творческом преобразовании его*, и которая поэтому требует не *дрессировки, а содействия эволюции способностей, творческого разнообразия возможностей*.

Вот почему педагогика Гербарта, отвергающая самый главный элемент творческой эволюции, — автономию воли, — обнаруживающая идейное родство с этикой средневекового христианства и с социальными идеалами деспотизма и кастового государства, не только антипсихологична по существу своему, но и глубоко реакционна с *точки зрения социальной этики и социальной эволюции*.

КОНЕЦ 1-Й ЧАСТИ.

¹⁾ *Механическое подражание* потому, что сознательное, целесообразное подражание, которое предполагает самостоятельный выбор объекта подражания и свободу отступления или вариации этого объекта, уже требует участия воли, творческой активности.

Воображение

(в творчестве детей и великих художников)¹⁾.

Д-ра Марии Монтессори (Рим).

Одно из возражений, которое наиболее часто выдвигается против моего метода, состоит в том, что в нем воображение ребенка игнорируется. Поэтому я считаю этот вопрос достойным подробного выяснения.

Общепризнано, что воображение имеет величайшее значение, так как именно оно и придает человеческому уму печать величия. В самом деле, все создаваемое человеческим умом не есть простое воспроизведение того, что он воспринимает посредством своих чувств из окружающего мира.

Величие гения состоит в творческой работе его ума, и все, что создает человек, есть в известной степени результат этой работы. Исходя из этого, можно считать справедливым замечание, которое делается мне: „Вы забываете главную способность ума. Вы придаете громадное значение воспитанию чувств и игнорируете воображение. Но что будет представлять из себя человек, который только воспринимает чувствами и совершенно лишен величайшей и сложнейшей способности человеческого ума—воображения, в особенности, когда дело идет о детях, у которых работа воображения составляет самую характерную черту ума? Воображение ребенка представляется настолько характерной чертой его, что некоторые придают первостепенное значение развитию именно этой способности“.

Мы не будем долго останавливаться на этой последней, слишком обширной теме, но постараемся выяснить некото-

¹⁾ Перевод с рукописи А. П. Выгодской.

рые принципиальные стороны вопроса. Не будем говорить о том, существуют ли, как нечто почти анатомически разделенное, отдельные способности и свойства ума, подлежащие исследованию и развитию.

Оставляя в стороне всякие споры и переходя к фактам, которые в особенности в последнее время считаются общепризнанными, мы видим, что воображение имеет своим источником чувствования и питается ими. Еще в древности было сказано: «Nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu» (В интеллекте не существует ничего, чего не было бы раньше в чувстве). В настоящее время это изречение вошло в силу, благодаря не столько сенсуалистам, сколько позитивистам. Так, в римском университете, над большой, недавно выстроенной физиологической аудиторией, начертан девиз, как бы указывающий на современное направление мысли: «Ничто не может быть создано интеллектом, если первоначально чувства не восприняли этого из окружающего мира».

Итак, мы должны рассмотреть первую, так сказать, сенсуальную (чувственную) стадию образования интеллекта, — стадию, которая необходимо должна предшествовать стадии воображения; другими словами, надо прежде всего запастись материалом. Одни сравнивают этот сырой материал с мрамором, который необходим художнику для изваяния статуи; другие рассматривают его, как первоначальное питательное вещество, которое должно быть усвоено и превращено в живое вещество. Уподоблений существует много, и все они указывают, что первооснову составляют чувства.

Действительно, рассматриваем ли мы величайшие или самые скромные создания человеческого воображения, мы всегда находим, что в основе их лежат чувствования: иначе говоря, мы никогда не можем изобразить что-нибудь абсолютно новое, но создаем это новое лишь на основании того, что воспринято нами раньше. Всякое произведение творчества, — творчества в истинном, благородном смысле слова, — чтобы быть таковым, должно в своей первооснове исходить из элементов реальной действительности.

То, что в прежние времена рассматривалось, как одна из способностей человеческого духа, психологами новейшего времени изучается, как один из видов психической деятельности человека, деятельности различной по форме, по типу, смотря по индивидуальности, т. е. не все воображают одинаковым способом, но всякий по-своему, — на основании того или другого чувства: у одних воображение оперирует образами, взятыми по преимуществу из слуховых впечатлений, у других — образами, взятыми по преимуществу из впечатлений зрительных, у третьих — из двигательных.

Таким образом, воспринимая впечатления из окружающего мира и представляя себе какую-нибудь сцену или фигуру, одни рисуют образы в формах и в красках, другие— в звуках, третьи— в движении. Это находится в связи с тем, что было нами сказано относительно внимания. Существуют характерные, индивидуальные особенности психической деятельности, которые не у всех людей одинаковы; благодаря этому, на одних сильнее действуют одни стимулы, на других— другие. Сообразно этим индивидуальным особенностям каждого, существует не только специфическое восприятие из окружающего, но и специфическое воспроизведение того, что взято из окружающего, и в этом заключается еще лишнее доказательство значения индивидуальности в каждом психологическом факте.

Наше воображение не может создать ничего, что стояло бы совершенно вне впечатлений, полученных посредством чувств. Когда мы хотим вообразить что-нибудь, что не существует, мы все-таки воображаем это несуществующее на основании наших сенсорных впечатлений. Представления, даже самые отвлеченные, как, напр., понятие о Боге, все же имеют в своем основании некоторую реальность. Хотя о Боге обыкновенно говорят, как о существе бестелесном, но как только мы хотим вообразить себе Его, Он рисуется нам в образе седого старца. Желая вообразить себе рай или ад, т. е. нечто находящееся совершенно вне наших чувств и о чем никаких восприятий у нас быть не может, мы все же представляем их, как нечто чувственное. Хотя мы признаем, что известные образы и фигуральные выражения не соответствуют действительности, тем не менее, говоря об огне в аду (что он настолько же горячее огня земного, насколько последний горячее огня, нарисованного на картине), мы все же не можем вообразить его иначе, чем обыкновенный огонь; мы не можем описывать предметы иначе, чем такими, какими мы их видим.

У людей с крайне повышенной психической структурой, действительно, бывают ощущения, не исходящие из чувств. В этих исключительных случаях эти лица не в состоянии передать своих ощущений в обычных чувственных формах; они говорят, что слова, которыми они пользуются для выражения своих ощущений, не соответствуют тому, что они в действительности испытывают. Они не знают, как выразить их, так как им недостает для этого не только слов, но и образов, и это именно вследствие того, что мы можем создавать образы, только беря материал из окружающего мира. Так, мы знаем, напр., что глухие и слепые от рождения не могут составить себе никакого, даже самого смутного,

представления об ощущениях, которых они никогда не испытывали: слепорожденные представляют себе, напр., краски в виде чудного запаха. И обратно, глухой при описании прекрасной музыкальной пьесы представляет ее себе в виде определенных красок. И только те слепые и глухие, которые потеряли слух и зрение спустя некоторое время после рождения, в состоянии и после этой потери создавать образы, соответствующие утраченному ими чувству. Но это есть уже работа интеллекта, оперирующего ощущениями, полученными ранее от соприкосновения с реальной действительностью.

Говоря о чем-нибудь богатым воображением, о чрезвычайном развитии воображения у какого-нибудь гениального человека, мы восхищаемся только тем, что создано на основании реальных фактов, и считаем нелепыми и ничтожными фантазии, не соответствующие действительности.

Мы говорим о поэте, что он обладает образным мышлением, когда он обогащает свою мысль целым рядом таких образов, которые вызывают в читателе соответствующие идеи. Мысль поэта ищет воплощений и сравнений с чем-нибудь реально существующим, с чем-нибудь, что может быть испытано нашими чувствами. Поэт говорит образами, и, благодаря организму этих образов, он становится более ясным для читателя. Эта ясность, происходящая от того, что реальность непрерывно переплетается с поэтическим вымыслом, пронизывает его, делает чтение для нас приятным. Мы чувствуем удовольствие, которое происходит от того, что мы следим за игрой воображения, более богатого, чем наше собственное. Благодаря реальности образов, воображение истинного поэта помогает нам как бы по ступеням лестницы подняться до самых высших концепций поэтического творчества. Так, напр., в поэме Данте, одной из наиболее образных во всей литературе, является достоинством постоянное чередование мыслей и образов.

В самом деле, Данте описывает жизнь по ту сторону смерти. Ад, рай, чистилище и все эти описания стоят вне чувственных образов. Тем не менее, чтобы поднять читателя до высших сверхчувственных представлений, поэт постоянно обращается к простым образам и этим облегчает трудность понимания „Божественной Комедии“.

Тот, кто читает „Божественную Комедию“, знает, что подобное соединение поэтических образов и реальности встречается у Данте на каждой странице. Великие поэты и ораторы, как и все творцы произведений, для создания которых требуется воображение, не только дают образы, построенные на чувственных фактах, но и помогают читателю следовать за собой. Они как бы подставляют ему лестницу,

по которой он может подняться, чтобы следовать за полетом мысли поэта: опираясь на предыдущий опыт, на ассоциации самыми простыми и реальными фактами, наиболее осязательными и доступными для всех и каждого. И чем определеннее и точнее сравнение, чем теснее оно связано с чемнибудь наиболее общедоступным, тем сильнее мы восхищаемся величиим ума, который творит образы и помогает другим следовать за полетом его воображения. Наблюдения, которые делает Данте над полетом горлиц и над тем, как ведут себя овцы, выходя из загона, есть наблюдение, взятое из действительности, и именно это тонкое наблюдение над действительными фактами и делает сравнение прекрасным. Итак, мы можем сказать, что человек, обладающий большим воображением, должен также иметь большую наблюдательность и что творчество его тем выше, чем сильнее его способность к наблюдению. Чем ближе представление соответствует действительно наблюдаемому, тем прекраснее художественное произведение. И это относится не только к искусству, но и решительно ко всему.

Когда мы хотим сделать кому-нибудь настоящий комплимент, то, подражая людям, особенно искусным в этом, мы должны уметь сопоставить качества, украшающие данное лицо, с предметами, с которыми мы желаем сравнить эти качества. Лестное сравнение, которое мы хотим сделать, есть плод воображения. Мы хотим не только любоваться данными качествами, воспринимать их нашими чувствами, но посредством нашего воображения воздать им хвалу, ассоциируя одушевляющее нас представление с чертами, действительно для него характерными. Чем ближе наш комплимент соответствует действительным качествам данного лица, тем глубже оно чувствует себя польщенным и тем выше оно ценит изящный вкус говорящего. Если вместо этого мы слышим какое-нибудь совершенно несоответствующее сравнение, то говорим: „Какая тупость!“ Так, преувеличенный комплимент не только не льстит нам, но отталкивает от того, кто его делает. Чтобы сделать образный комплимент, мы не только должны уметь наблюдать и делать надлежащую оценку (а мы чувствительны только в тех случаях, когда мы видим, что наши качества замечены и оценены по достоинству), но должны и чувствовать, что этот комплимент внушен чем-нибудь, действительно вполне соответствующим качествам данного лица. Отсюда следует, что основанием служит наблюдение действительности, а построения, которые создает воображение, в известном смысле, могут быть названы формой его, что и характеризует высокие качества воображения.

Верно, что искусство не воспроизводит природу наподобие фотографии, но должно заключать в себе элемент творчества. Тем не менее, в основе его должна лежать реальность, действительная правда; в противном случае искусство вырождается, становясь чистой фантазией художника, фантазией причудливо искажающей формы действительности. Мы восхищаемся греческим искусством, которое, однако, не было точным отражением действительно существующего, потому что, как ни превосходно было поставлено физическое воспитание в ту эпоху, однако, совершенно невозможно допустить, что греки обладали той совершенной красотой, какой мы любуемся в их статуях.

Абсолютно невозможно, чтобы это искусство воспроизводило природу, как она есть; без всякого сомнения, оно представляет воплощение духовного образа художника; но произведения греческого искусства были созданы на основании действительности, преображенной творчеством до совершенства. Действительно, греческие скульпторы были так искусны в лепке совершенных форм человеческого тела потому, что, благодаря легкому одеянию, они имели широкую возможность наблюдать эти формы. Напротив, в теперешнее время скульпторы могут наблюдать только натурщиков, которые слишком малочисленны, чтобы дать достаточный материал для воспитания глаза в познании форм человеческого тела,—познания, необходимого для того, чтобы дать художнику импульс для вдохновенного синтезирования наблюденных им красот человеческого тела.

Таким образом, наблюдение, положенное в основу произведений искусства, сделало их бессмертными и доселе не превзойденными.

Творческая способность есть высокое качество человека; в основе его должен быть навык в наблюдении и накоплении наблюдений. И творческое воображение тем выше, чем больше подготовка в области наблюдений, хотя в сфере творческого воображения могут быть разнообразные индивидуальные особенности.

Если для образов творческого воображения надо иметь основу—наблюдение действительности, то, конечно, создание их возможно для всех, но индивидуальные различия между гением и средним человеком могут быть при этом неизмеримы.

Если основа заключается именно в этом, то нужно заметить, что маленькие дети, которые еще находятся в периоде наибольшего восприятия впечатлений из окружающего мира и смутного хаотического накопления их, нуждаются в помощи для группировки и систематизации этих впечатлений.

Для ребенка, личность которого еще так неустойчива и неопределенна на первых шагах его психической жизни,— жизни, которой предстоит еще столь долгий путь,— в этот период воображение не может иметь большого значения, тогда как накопление впечатлений, которые человеку в зрелом возрасте дадут способность создавать творческие образы, имеет величайшую важность.

На это возражают: „Вы говорите о воображении у взрослых, тогда как мы хотим воспитать воображение ребенка, имеющего свои характерные особенности“.

Остановимся на минуту на так называемом детском воображении, хотя мы теперь же можем сказать с уверенностью, что нашей целью должно быть развитие воображения взрослого человека.

Что же мы называем детским воображением? Мы многое подразумеваем под этим названием, но прежде всего следующее: ребенок, напр., склонен видеть в предмете то, что в действительности вовсе не существует или что превосходит границы существующего: таким образом он обнаруживает творчество воображения. Или же говорят о детях, что у них богатое воображение, потому что они охотно верят фантастическим рассказам, которые от нас слышат. Существуют даже особые формы воспитания, культивирующие эту способность ребенка видеть в предмете, который у него перед глазами, нечто, чего в этом предмете в действительности нет. Это мы видим на каждом шагу. Так, ребенок скачет на палке, воображая, что палка—лошадь, а он—кучер, и это его забавляет. А мы говорим: какое богатое воображение,— в палочке он видит лошады!

Эту форму воображения мы часто стараемся развить в детях и в школе. Так, мы даем детям фребелевские кубики и, ставя их в известном порядке, говорим ребенку: „Вот лошадь“. Ставя другой кубик, говорим: „Вот конюшня, вот башня, стул“, и т. д. И забавнее всего, что мы верим, будто развитие ребенка идет тем успешнее, чем с большей легкостью ребенок видит в предмете вещи, не имеющие ничего общего с этим предметом. Бесспорно, у детей воображение очень легко работает в этом направлении. Так, напр., мать, не имеющая для своего ребенка ничего, кроме хлеба, чтобы утешить его, разламывает на две части кусок хлеба и говорит: „Вот это хлеб, а это мясо“. И ребенок счастлив и откусывает понемножку то от одного куска, то от другого и наслаждается, воображая, что ест хлеб с мясом. Известен прием, употребляемый многими, когда ребенок впервые учится ходить: ему велят держаться за собственный передник, и ребенок, уверенный, что он имеет опору, делает

свои первые шаги. Подобные формы воображения свойственны и взрослым; у них воображение часто работает таким же образом, как и у детей. Например, очень бедные и голодные люди легко рисуют в воображении обильное угощение, и случается, что голодный человек ест сухой хлеб около ресторана, из которого идут вкусные запахи, и находит удовлетворение, воображая, что и он участвует во вкусной трапезе. Вообще, всякий, кто лишен чего-либо и страстно этого желает, рисует себе воображением то, чего лишен. Таким образом, и у взрослых есть такая же форма воображения. Лица, не имеющие возможности удовлетворить своей потребности в действительности, находят это удовлетворение в игре воображения. Что ребенок удовлетворяется игрой воображения, потому что он беден, т. е. ему многого не хватает, это — черта, присущая ребенку и благоприятная для него, но из этого не следует, что ребенок должен этим путем развиваться и что мы должны помогать развитию его внутренней жизни, базируя свое воздействие именно на этой его способности. Из-за того, что человек, жуя сухой хлеб, услаждается приятным запахом из ресторана, мы не скажем: „Какое чудное воображение! Какое благодетельное свойство! Его следует развивать. Он удовлетворяется хлебом и ароматом яств и воображает, что участвует в пиршестве. Какое счастье! Попытаемся развить эту способность в каждом, раз возможно, голодая, быть удовлетворенным!“

Конечно, мы не скажем, что ребенок, скачущий верхом на палочке, выше ребенка, у которого есть настоящая лошадь, на которой он учится верховой езде. Нам возразят, что не могут же все дети иметь лошадь, но нельзя также считать ребенка, скачущего на палочке, выше других из-за того только, что он воображает себя едущим на лошади. Рассуждая таким образом, чтобы возвысить богатого ребенка, следовало бы отнять у него живую лошадь и дать ему взамен палку.

Воображением, сходным с воображением ребенка, обладают не только нормальные люди. Есть категории людей, у которых этого рода воображение выражено в самой резкой форме. Создавая воображаемые образы, они не только создают себе иллюзии, но верят в их полную реальность, принимая, напр., какой-нибудь стол за царский трон или какой-нибудь столб за умершего сына. Это уже иллюзии психически больного. Род мышления у последнего соответствует воображению нормального человека.

Воображение этих больных характеризуется тем, что, не будучи основано на восприятии предметов мира реального, оно исходит из образов, закрепляемых в уме, как

реальность; другими словами, их бредовые идеи построены на вымышленных образах, зафиксированных, как действительно существующее. Лицо, вполне уверенное в том, что данный стол есть трон, совершает полный цикл рассуждений, соответствующих содержанию его бредовой мысли.

Основой этих его рассуждений служит реальность, созданная его собственным больным умом, иначе говоря у больного происходит смещение одного предмета другим, при чем человек не способен улавливать действительность мира реального, и на место этой действительности ставит свою иллюзию.

Мы восхищаемся в детях и другой формой воображения, считая его богатым: это, когда дети представляют Новый Год (Christmas-Father) в виде деда с белой, опушенной снегом бородой, приносящего подарки для елки (в Англии); а в Италии—в виде мрачной и безобразной, но доброжелательной старухи, приходящей с подарками для детей.

Мы называем это детским воображением. Но если бы это воображение было у детей прирожденным, то дети всего мира представляли бы себе Новый Год одинаково. На самом деле это воображение создаем мы—взрослые; это мы прививаем его детям, и оно вовсе не присуще им самим. Они верят тому, что мы им говорим, и верят потому, что их ум еще не зрел. Незрелость характерна для детского ума. Вследствие этой незрелости они еще не приобрели уверенности в восприятии реального. Сила суждений у них развита в степени, еще недостаточной для того, чтобы быть логичной и чтобы относиться критически к тому, что мы им говорим. Кроме того, они еще настолько не сведущи в познании мира, что легко верят, чему угодно. Эти следствия незрелости ума и неведения еще не составляют воображения.

Нас забавляет, что ребенок представляет себе всевозможные нелепости, что он верит нам, подобно тому, как нас забавляет подбрасывание маленького ребенка вверх, забавляет, как он при этом смеется, и нужно было вмешательство гигиены, чтобы показать, на сколько опасно такое подбрасывание для жизни ребенка, в особенности для развития его центральной нервной системы.

Начиная от подбрасывания маленького тельца вверх и вниз и кончая душой ребенка, он всегда был для нас игрушкой и забавой.

Принимать слабость, незрелость и неведение ребенка, его немощность и формы, в которые он воплощает свои желания, его духовную бедность, происходящую от того, что мы ничего не сделали для его истинного развития и для того, что необходимо для его жизни,—принимать все это за

средство для развития величайшей способности человека—воображения,—есть, по моему мнению, глубокое заблуждение.

Если мы думаем, что можем помочь ребенку в развитии его воображения, то, по долгу совести и чести, первым делом мы, конечно, должны устранить в детском творчестве всякую возможность проявления указанных выше слабых сторон детской психики. Прежде всего мы безусловно должны исключить возможность проявления подобного мнимого воображения, этого результата бедности детского ума, еще не установившегося и хаотического, и при встрече с подобным явлением наша обязанность—помочь устройению и упорядочению этого ума. Надо устранить все, что проистекает из неведения, мы должны исключить все, что проистекает из бедности духовных средств и, встречаясь с проявлением этой бедности, всевозможными средствами обогащать жизнь ребенка до тех пор, пока его потребности не будут выяснены и удовлетворены в полном размере. Только сделав это, мы можем судить о воображении ребенка. Дети, на первых порах столь богатые воображением, мало по малу утрачивают эту хаотически смутную форму его и начинают с большим рвением накапливать впечатления из окружающей действительности. Для каждого из нас было бы в высшей степени интересно наблюдать, как воображение ребенка постепенно своеобразно изменяется по мере того, как психика его обогащается благодаря нашей помощи.

Если мы признаем за ребенком его высшие социальные права,—право пользоваться всеми средствами для своего бытия,—и даем ему право на жизнь и при этом замечаем, что то, что мы принимали за воображение, уменьшается, то мы не должны бояться, что посягаем на величие человека, на его творческую фантазию: если мы направляем ребенка к накоплению реальных впечатлений, и он, благодаря этому, получит подготовку к творчеству, то с момента, когда он будет готов к нему, он будет творить. Но для того, чтобы он был в состоянии творить, мы должны предоставить полную свободу его внутренней духовной деятельности.

Мы должны действовать таким образом, чтобы ребенок накапливал впечатления, так как воображение развивается на основе того, что он воспринимает. Воображение есть индивидуальное свойство, но первооснову его содержания составляет реальность. Будем помогать ребенку накапливать впечатления и будем ждать, предоставив ему свободу, потому что без нее, как это бывает со всеми живыми существами в период развития, мы можем затормозить развитие его воображения, и может случиться, как со многими из нас, что он утратит силу воображения по отношению к пред-

мету, который слишком долго изучал. Мы говорим: я слишком пристально изучил этот предмет, и представление о нем настолько закрепилось в уме, что я не в состоянии представить себе его иным. *Для ума, искусственно обработанного воздействием других*, крайне трудно отказаться от какого-нибудь понятия, заменить его другим. И потому мы говорим о свежести ума, когда встречаем людей, сохранивших способность действовать, творить и создавать образы, благодаря тому, что они не были ни под каким гнетом, потому что гнет, который тяготеет над умом и *заставляет его изучать предметы, постоянно навязываемые другими*¹⁾, налагает цепи на воображение.

Развитие интеллекта невозможно, если он находится в цепях.

Мы должны давать материал и свободу для построения и затем терпеливо ждать постройки. Я думаю, что в этом и заключается великое раскрепощение ребенка. В самом деле, наши дети, как ни мало еще сделано для них, значительно отличаются по типу от обыкновенных детей. Эти дети внушают нам глубокое чувство восхищения, мы смотрим на них, как на существа, обладающие высокими качествами, которые мы утратили, зародышами способностей, которые в нас заглохли. Нас трогает вид этих детей, почти обещающих нам человечество лучшее, чем теперешнее, потому что мы думаем, что это человечество не должно утрачивать того, что мы утратили; и возле этих детей мы чувствуем совсем не то, что чувствуют обыкновенно друг к другу средние люди, которые говорят: „Разве я ребенок?“—как будто хотят защититься от какого-то обвинения, как будто хотят сказать: разве можно безнаказанно третировать меня,—ведь я не глупец!

1) Это совершенно верно, но в этих словах заключается беспощадное осуждение практического метода Монтессори, который подавляет ребенка обилием и интенсивностью впечатлений, предметов, реальностей, который, например, не довольствуется обыкновенным развитием внешних чувств, а требует интенсивных ощущений,—например, осязанием букв из наждачной бумаги, контрастирующих ощущений (наждачная бумага и глянцевитая) и т. п.,—метода, который вообще „навязывает“ детям обилие предметов и предписывает им, какой стороной этих предметов и как они должны интересоваться; и вместо того, чтобы предоставить их вниманию, интересу, любопытству и любознательности свободу выбора, свободу деятельности и творчества, метод Монтессори цепко держит их в замкнутом кругу predeterminedенных, схематизированных и систематизированных пособий и искусственно подобранных предметов, оторванных и изолированных от их естественной обстановки и среды. Да и объекты для накопления детьми впечатлений у Монтессори искусственные: вместо березовой, дубовой, сосновой коры, мха, листьев и лепестков—какие-то вычурные геометрические фигуры полированных дощечек, наждачной бумаги и т. д.

Несомненно, что такое навязывание детям объектов интереса тоже „тяготеет над умом и налагает цепи на воображение“.

С. Л.

Когда мать видит, что ребенок уже больше не верит тому, что она ему рассказывает, она говорит с гордостью: „Мой ребенок уже больше не верит всему!“ И она счастлива, что ребенку удалось преодолеть ложные верования, внушенные ей самой. Если мать радуется тому, что ребенок победил в себе эту веру, зачем же нам играть его еще формирующимся умом? Неужели для того, чтобы потом радоваться, что разум, великий разум человеческий, преодолевающий всякие препятствия, преодолел и препятствие, поставленное его уму его собственной матерью?

В самом деле, мы говорим ребенку, напр., что кусок дерева—лошадь, но мы были бы в отчаянии при мысли, что наш ребенок вырастет с верой в подобные абсурды. Прививая ребенку веру в подобные вещи, мы в то же время надеемся, что в будущем ему собственными усилиями удастся преодолеть те опасности и те препятствия, которые мы ставим на пути его развития.

Судьба детей подобна судьбе всех слабых, которым приходится жить среди существ более сильных. Такова была, отчасти, в прежние времена и участь женщины и такова теперь, несомненно, участь детей.

Наука утверждает и все охотно повторяют мысль, которая приобретает глубокий смысл, благодаря ее связи с теорией эволюции, что ребенок находится в стадии первобытного человека и что человек, как индивид, должен пройти все стадии развития человечества, начиная от дикого состояния вплоть до высшей ступени цивилизации. Говоря о ребенке, что он должен пройти через стадию дикого состояния к состоянию цивилизованного человека, мы говорим нечто действительно ценное; но, утверждая это, мы должны стоять на педагогической точке зрения и помогать ребенку как можно скорее перейти из дикого состояния в состояние человека развитого. Воспитывая ребенка, мы, конечно, не будем растягивать этот первый период, не будем содействовать, усиливать и развивать то, что возрождает в нем состояние дикого человека, а наоборот, задача нашего воспитания—помочь ребенку скорее пройти через этот период.

Есть характерные черты детского возраста, которые делают его похожим на дикаря и которые должны быть устранены, напр., язык. Дикие народы употребляют односложные слова, род слогов, и ребенок начинает говорить, произнося отдельные слоги. Затем, когда язык уже установлен, у народов, находящихся на низших ступенях развития, одно слово служит для обозначения многих предметов. У них очень маленький запас слов по сравнению с нашим. Совершенно естественно, что ребенок в начале своего раз-

вития беден и только постепенно обогащается. (Вначале он похож на беззубое млекопитающее, затем постепенно становится подобен плотоядному животному. Таков закон роста: путь постепенного развития от небытия.

Мы, конечно, должны помочь ребенку преодолеть это состояние; должны помочь ему приобрести язык взрослых так же, как должны помочь ему пройти период, когда ум его еще не сформирован. Конечно, в сравнении с нами дикари имеют нечто общее, приближающее их к психологии детей, и обратно, так как и те и другие менее сведущи, — другими словами, беднее, чем мы.

Но все же дети — не дикари: они беднее нас, потому что еще недостаточно обогатились, тогда как дикари остаются постоянно на этой стадии бедности. Народы древности, прежде чем достигли известной степени цивилизации, имели период менее развитой культуры и, соответственно этому, строй идей менее совершенный, чем наш. Так, греки верили, что в Гибралтарском проливе находятся Геркулесовы столбы. Этот способ представления имеет в основе неведение. Подобным образом многие другие представления построены воображением, подобным детскому воображению. Так, Христофор Колумб объясан своим спасением от американских туземцев тому, что предсказал затмение солнца, о наступлении которого ему было известно. Они были невежественны по сравнению с ним. Таким образом, почти все такого рода представления первобытных народов основаны на отсутствии знаний, бедности и неустойчивости их мышления. Некоторые нецивилизованные народы с большой легкостью создают сверхъестественные, чудесные сказания, которые пленяют их. Сказки тысячи одной ночи пришли к нам от восточных народов, менее развитых, чем мы. Все, что есть в этих сказках фантастического и для иных людей пленительного, вытекает из нереальной основы их. Но на том уровне цивилизации, на котором мы находимся, воображение не парит в области фантазии и басен, но творит на основании действительности. Таким образом, с одной стороны, можно сказать, что некоторые умы особенно влечет все сверхъестественное и нереальное.

Ум цивилизованных людей наиболее привлекают произведения искусства, изобретения механики; их-то мы и должны искать, так как они являются средой, в которой истинный ум человека должен находить свое приложение. Мы должны помочь ребенку пройти период неустойчивости и неопределенности ума, когда фантазия легко работает, потому что мы ведь хотим, чтобы из него вышел не дикарь, не существо, стоящее ниже нас, но, наоборот, хотим воспитать чело-

века, который был бы по возможности совершеннее нас, и тот минимум, что мы можем дать ему, должен быть максимумом того, что мы в состоянии сделать.

Если основой нашей цивилизации служит мир реальный, то мы, по меньшей мере, должны в ребенке заложить тот же фундамент, потому что ребенок будет носителем и продолжателем нашей цивилизации. Было бы интересно на минуту остановиться не на состоянии первобытного человека, на которого ребенок похож по теории эволюции, а на стадии цивилизации, ближайшей к нам, на которой мы стояли сами прежде, чем человек сделался наблюдателем, позитивистом и начал строить и создавать на основании наблюдений над окружающим миром. Это было бы крайне интересно, но, к сожалению, время не позволяет мне долго остановиться на этом.

Я отмечу только некоторые общеизвестные факты. А именно: слабый успех прогресса в эпоху, когда воображение находилось на низшей ступени развития; то была деятельность человека, не имевшая в основе действительности; она творила, но творила, не исходя из реальности: и, творя таким образом, она создавала нечто, что устанавливало и определяло ход общественного прогресса.

Напр., в эпоху, сравнительно близкую к нам, химия занималась отысканием философского камня, откуда исходила идея алхимиков о добывании золота химическим путем; в физике проблема о вечном движении (*perpetuum mobile*) владела умами; в медицине царили предрассудки, бывшие плодом чистейшей фантазии.

Всем известно, что в этот период наука не шла вперед, прогресса не было¹⁾. В эту эпоху человек предоставил воображению определять ход прогресса, вместо того, чтобы строить его на пьедестале истины, — том фундаменте, на котором воображение единственно и может создавать что-нибудь великое в помощь жизни.

Итак, целые столетия были человеком потеряны на создание чисто фантастических идей.

Но что же двигает прогресс? Наблюдение действительности. Лавуазье, напр., открыл, что вещество при сжигании увеличивается в весе вместо того, чтобы уменьшаться, хотя, повидимому, вещество при этом нечто теряет. Таким путем он открыл кислород. Он сделал это открытие простым на-

¹⁾ Однако, был ли застой в науке в ту эпоху результатом преобладания воображения в научных гипотезах, а не следствием общих исторических и социально-политических причин, — это еще нуждается в доказательстве.

блюдением, что тела при сжигании увеличиваются в весе. Этот факт как бы послужил пищей истинному воображению человека, и, исходя из него, сделан был целый ряд великих открытий в химии. Человек обладает большой силой воображения, он может бесконечно строить, если за основу взята действительность. Он переходит от одной действительности к другой и на основании каждой из них строит. В то время, как физики тратили все свои силы на разрешение проблем вечного движения, создавая, можно сказать, гениальные образы воображения,— вся их работа, затраченная на изобретение „perpetuum mobile“, была потеряна, новые открытия были немыслимы; а когда была открыта сила пара, этого было достаточно, чтобы сила воображения, опираясь на этот реальный факт, создала тот великий прогресс, которым отличается наша цивилизация.

В медицине говорились абсурды, в которые верили самым спокойным образом, напр., что жаба, приложенная к коже, исцеляет такую-то болезнь, что порошок из оленьего рога излечивает другую; немало было подобных заблуждений, которые могут вызывать теперь улыбку, но которые в то время настолько укрепились было в умах, что когда было открыто кровообращение, то оно казалось всем невероятным, и даже медицинский факультет торжественно отрицал значение этого открытия.

Любопытно мнение одного столпа медицины того времени о врачах, которые были последователями его идей. Он писал: „Что мне особенно нравится в моих последователях, это—то, что они сохраняют слепую веру в авторитет наших старых учителей и никогда не хотели ни понять, ни проверить опытов претенциозных открытий нашего столетия в роде кровообращения и тому подобных вещей, которые всеми должны быть отвергнуты“. Истине трудно пробиться через кору творчества, не основанного на действительности, но с момента, когда истина легла в основу творчества, прогресс восторжествовал, и после открытия кровообращения явилась та обширная наука, которая есть в большей своей части результат творческого воображения человека и которая составляет положительное знание и для нашего времени.

Секрет прогресса заключается в том, что великая сила воображения вместо того, чтобы не иметь в своем основании ничего или ограничиваться весьма малым, берет в наше время для постройки величественного храма огромные камни и на этом фундаменте, подобно божественной силе, творит, не боясь новых предрассудков. Самая высокая способность

человека—творчество—может стать тормазом для прогресса, если оно не имеет в основе своей действительности.

Отсюда, если мы хотим воспитать воображение ребенка, мы, несомненно, должны воздействовать на него, но не в том смысле, чтобы эту способность извлечь из него и развивать ее отдельно (самое по себе), ибо, если мы думаем, что можем сделать это, то рискуем впасть в большую ошибку (к счастью, в наше время этого риска не существует: человеческая душа уже менее закабалена предрассудками, и при данных условиях ничто не может вернуть человечество в мрак, царивший 200 лет тому назад; к счастью, мы не неограниченные властители над жизнью,—мы можем только доставить себе честь служить ей, помогать ей): величие воображения есть дар Божий, характерная особенность человека, как характерна для него красота и внешние формы тела. Но воображение, чтобы быть великим и соответствовать своему назначению, должно возможно больше опираться на действительность; с этой целью мы руководим детьми в накоплении ими истин, в упорядочении их, дабы ум их мог сформироваться.

Таким образом, если воображение—характерная особенность ума человека, она у него, конечно, явится, и это укажет руководящую нить к развитию его в ребенке.

Можно держаться на этот счет противоположных мнений, но это не так существенно, потому что решающими явятся факты. Существуют факты, которые подтверждают эту нашу мысль,—напр., способ, которым пользуются для развития воображения в детях в начальных школах. Мы задаем детям написать сочинение на данную тему. Что делают дети? Они читают, и учитель говорит: „Читай, читай, научись сочинять“. Что делают дети, когда читают? Они берут чужие образы, усваивают их, как только могут, запасаются ими, наподобие некоторых насекомых, собирающих в своих норках пищу про запас, чтобы потом постепенно таким же образом употреблять ее; дети, поскольку могут, заимствуют от воображения других и успешно составляют сочинения, которые в действительности самостоятельным путем им не удалось бы составить, или если бы и удалось, то не этим путем. Я верю, что они могли бы совершить эту творческую работу, но какие были бы у них при этом приемы? Очевидно, это были бы приемы человека, который ходит взад и вперед, погружившись в размышления,—человека, который старается набрать материал посредством наблюдения; другими словами, это были бы приемы людей, которые творят на основании того, что видят, или исходя из того, что заложено в них самих, как это делает всякий, кто дей-

ствительно творит. Взрослые погружаются в размышления или чувствуют вдохновение, созерцая какой-нибудь вызывающий их воодушевление предмет, и творят. Если взрослый может творить только таким путем, почему же для ребенка этот путь должен быть иным? Как творит взрослый, так же должен творить и ребенок.

Мы не можем требовать от ребенка, чтобы он творил, так же как не можем допустить, чтобы мы посадили взрослого в тюрьму и сказали ему: „Твори немедленно, я этого хочу“. К чему же мы обманываем себя, воображая, что ребенок может это сделать? Ясно, что ребенок не творит, он только достает из запасного мешка то, что учитель когда-то говорил ему, достает что попало, что было некогда им взято от других. Усилие, которое делает художник, когда творит, состоит в том, что он берет и воспроизводит все, что исходит от него самого, он дает образ, который создан в нем. Его творения не являются повторением виденного им в образах других художников. Нельзя себе представить Рафаэля, осматривающего картинные галереи с целью найти образец для своей Мадонны, в особенности, когда он сам рассказывает, как это творение зародилось, созрело в нем и воплощено было в художественный образ. Не Форнарина вдохновляла его, хотя он ее любил: образ Мадонны он носил в себе, в своем гениальном воображении, и при большом напряжении ему удалось воспроизвести этот образ на полотне. Прекрасная женщина, которую Рафаэль видел и умел созерцать глазами художника, помогла созданию образа в его душе; но, когда он писал свою Мадонну, вдохновение, вызванное Форнариной, уже не существовало. Художник может создать образ, который уже сложился в душе его, и этот процесс должен предшествовать всякому творчеству; и тот, кто хочет воспитать в человеке творческую способность, должен развить в нем способность создавать в душе своей образы того прекрасного, что его окружает.

Единственную помощь, которую мы можем оказать в деле развития воображения,—это подготовить возможности наибольшего творчества и умение находить выражение для этого творчества; остальное придет само собою.

Человек не может быть творцом человека, как мы не можем создать гения, как не в наших силах создать что-нибудь хотя бы самое малое. В библии сказано: „И былинки не может создать человек“. Теперь, благодаря микроскопическому исследованию, мы видим мельчайшие, невидимые простым глазом существа и знаем, что и их мы не в состоянии создать. Протоплазмы, не имеющей даже формы, и той химия не может создать; тем более не можем мы со-

здать душу человеческую со всей ее сложной деятельностью. Она, несомненно, существует, и мы можем только помочь ей следовать путем ее собственного развития. Нам следует учить детей упорядочивать в уме систематические наблюдения, учить их размышлять и прислушиваться к себе. Если мы не умеем направить их так, чтобы они чувствовали, что создается в их душе, направлять их так, чтобы воображение являлось переработкой того, что они восприняли извне,— если мы не учим детей погружаться в себя и сосредоточиваться, думать и размышлять,— то мы не помогаем развитию их воображения.

Помогать этому, т. е. помогать ребенку воспринимать извне и сосредоточиваться в своей личности, открывая наиболее легкие и быстрые способы к известного рода технике в самоформировании,— вот все, что мы можем сделать для достижения поставленной нами цели, т. е. воспитания воображения.

Я хочу сказать еще два слова, как бы нескромны они ни показались; они относятся к последнему возражению, которое мне делается, а именно,— что если не развивать воображения у детей, то они не будут религиозными, и, следовательно, этот метод идет против религии, делая людей большими позитивистами, слишком черствыми, сухими; человек не может жить без чего-нибудь духовного, а мы препятствуем развитию религиозного чувства, заставляя воспринимать из окружающего только материальное.

Но возражение это основано на предрасудке: расчленяя человека и дробя его способности на части, мы воспитываем в нем каждую часть отдельно, чтобы вновь составить потом одно целое; так, мы стремимся развивать отдельно внимание, воображение, так же и религию, как нечто обособленное.

В средние века малейшее нововведение, самое ничтожное открытие рассматривалось и приспособлялось, как нечто, долженствующее поучать религии, которая в действительности и непосредственно ничего общего с ними не имела. Думали, что религия должна проникать решительно во все, и на деле, быть может, оно так и должно быть, но это надо понимать не так прямолинейно. Так, напр, первобытный человек с вполне развитым воображением, который любит все фантастическое, религиозен, но религиозны и современные народы, наиболее культурные во всем мире, цивилизация которых основана на наблюдениях и вещах объективных. Ибо религиозный человек выражает свои религиозные чувства в тех формах, которые соответствуют ступени цивилизации его времени.

Религия первобытных народов стоит ниже религии народов, находящихся на более высокой ступени развития. У последних религия опирается больше на действительность, между тем как религия людей, ниже стоящих, имеет фантастический и иллюзорный базис.

Следовательно, мы ни в коем случае не можем сказать, что, воспитывая сильные умы, мы ничего не делаем для религии, потому что более сильные умы имеют религию более сознательную и более глубокую. И если говорят, что для того, чтобы сделать человека религиозным, необходимо развивать в ребенке воображение в том смысле, в каком я указывала выше, т. е. представлять одну вещь вместо другой, рассказывать ему разные побасенки и т. п., я думаю, что этим совершена была бы огромная ошибка, что это было бы нечто совершенно противное религии.

Зачем нам ставить религию на уровень басен? Неужели, чтобы сделать человека религиозным, нужно воспитывать ум его во лжи? Или мы думаем, что для приобретения религиозной веры ребенку нужно пройти ряд упражнений в ложном, сказочном, недействительном? По-моему, это было бы равносильно признанию, что религия содержит в себе нечто ложное. Я же думаю, что матери, наставляя детей в религии, испытывают совершенно иное чувство, чем когда рассказывают сказки, наприм., о том, что Рождество, это — такая старушка. Говоря детям о религии, они сами верят в то, о чем говорят, и надеются, что их слова навсегда западут в душу ребенка.

Ни одна мать не скажет при этом: „Ничего, вырастет и забудет“, или: „Он уже больше не ребенок, он взрослый, он больше не верит“. Наоборот, мать верит, что все, что она с такой любовью вкладывает в душу ребенка, пустит корни и будет жить, подобно семени, брошенному на плодородную почву.

Тот, кто отрицает, что, развивая в человеке силу и величие на основе познания действительности, мы в то же время развиваем и религиозное чувство в нем, тем самым позволяет себе утверждать, будто религия заключает в себе нечто совершенно противное истине, в которую верят.

Если человек, вооруженный всеми истинами, на основании которых он построил свою великую цивилизацию, все-таки религиозен, и если религиозность скорее возрастает, чем падает, в культурном мире, — иными словами, если религиозное чувство сильнее и возвышеннее среди культурных народов, то почему опасаться, что ребенок, утратив фантастику, не сможет уже стать религиозным?

Мы в каком-то противоречии, в тупике,—одно не соответствует другому, как сказка не соответствует истине. Если человеку свойственна религиозность, то этот факт остается неизблемым. Поднимать человека на высшую ступень—для верующего однозначаше воспитанию в нем религиозного чувства. Так рассуждает человек, который воистину верит, и тот, кто верит, может во имя религии твердо оспаривать возражение, будто, уничтожая фантастику, благодаря которой ребенок верит в разные басни, мы уничтожаем в нем и религиозность.

Мы протестуем против такого утверждения во имя самой религии.

Элемент воли, как фактор воображения.

(По поводу статьи Марии Монтессори „Воображение“).

Не касаясь здесь вопроса о методе Монтессори по существу¹⁾, не касаясь его общих, далеко не бесспорных, предпосылок и тех его основоположений, которые вызывают вполне заслуженные упреки в игнорировании или недостаточной оценке воображения,—мы считаем нужным сделать несколько замечаний по поводу обоснования психологического понимания Монтессори сущности воображения.

В упомянутой выше статье „Воображение“ Монтессори впервые выступает по этому вопросу, совершенно не затронутому до сих пор ее методом, и по оригинальности аргументации (в общем, блестящей), по богатству эрудиции и смелости мысли, статья эта представляет собою огромный интерес. Тем не менее, нельзя не указать здесь на то, что вся постановка вопроса, а главное, психологическое понимание воображения у Монтессори страдает *односторонностью*. Монтессори рассматривает воображение с *рационалистической* точки зрения, принимая во внимание исключительно *внешние чувства, элементы и факторы познания*, и совершенно не учитывает роли и значения *элементов воли, динамики воли*, вытекающих из последней импульсов к активному творчеству, к воздействию ребенка на окружающий его мир, к претворению его, хотя бы в воображении, согласно своим желаниям.

Не бедность сознания и даже не бедность бытия, а богатство и разнообразие волевых импульсов, здоровая потребность движения и активности,—вот что, главным образом, обуславливает богатство воображения у ребенка и (до известной степени) у взрослого. Не потому ребенок воображает себе, будто палка—лошадь, что у него мало познаний и бедное представление о свойствах этой палки, а потому, что ему

¹⁾ Об этом речь впереди—во II части настоящей книги.

сильно хочется иметь лошадь, притом такую, которая всего больше дает материала для проявления активности и творчества. В этом отношении неживая лошадь представляет для ребенка куда больше удобств, открывает бесконечно больше возможностей, чем живая: деревянную лошадку можно переносить и ставить куда и как угодно, она меньше всего оказывает сопротивления, можно предъявлять к ней какие угодно требования, возлагать на нее какие угодно поручения, — она всегда податливее и послушнее живой, повинуется причудам фантазии, потому что она всегда пассивна. Богатство воображения, — вообще воображения, — не есть *testimonium paupertatis*, т. е. результат бедности и лишений, а наоборот, — признак богатства и разнообразия волевых импульсов, стремлений и порывов. Не отсутствие или лишение желаемого или необходимого предмета является стимулом воображения, а сильное желание иметь его.

Мы, конечно, не должны отнимать у богатого ребенка живую лошадь и давать ему вместо нее палку; справедливее было бы, наоборот, снабдить всех бедных детей „настоящими“ лошадками, если они этого пожелают. Но можно с уверенностью сказать, что большинство обладателей „настоящих лошадок“ предпочтет иметь игрушечную или просто самодельную палку-лошадь. Ведь забрасывают же многие дети „настоящие“ паровозы и поезда с рельсами и т. д. через несколько дней после получения их в подарок и вместо них импровизируют паровоз и поезд из стульев, коробок, кубиков и т. п., который служит неисчерпаемым источником бесконечных и захватывающих игр ¹⁾. Дети предпочитают примитивные и наиболее бесформенные игрушки, — говорит Ломброзо, — потому что с ними они имеют и могут найти возможность *полного и свободного проявления особенностей своей фантазии*“.

Ломброзо приводит в пример наблюдение над своим мальчиком, которому часто дарили настоящие локомотивы, приводимые в движение бензином или спиртом. „Но когда он, бывало, сцепит вагоны с локомотивом и скажет: „третий звонок“, то игра уже окончена, — ему больше нечего делать; и паровоз и вагоны валяются без употребления, а вместо них он ревностно отыскивает каждый день коробки от сигар и спичек, чтобы из них *сделать* своеобразный поезд, который он сам везет и поддерживает. Я подчеркнула слова „сделать“, потому что в этой то активности и самостоятельности и заключается истинное удовлетворение: ребенок что-

¹⁾ См. Паоло Ломброзо: „Жизнь ребенка“.

то создает, сам украшает предмет, разнообразит и дополняет его, согласно собственному пониманию, которому никто не мешает; ребенка удовлетворяет сознание своего активного творчества, он рад видеть нечто, им самим созданное, в реальном виде или в воображении,—это ему безразлично“.

„Один стул—Турин, кресло—Рим, и качающаяся куча коробок совершает путь между ними с бесконечными препятствиями, приключениями, крушениями и т. д., и в вагонах везет того, кого и что желает ребенок“.

„Вот эта-то возможность приложения своих сил, своей изобретательности, творческой фантазии к предметам, самим по себе незначительным, как раз и делает их ценными в глазах ребенка; настоящие же вагоны и паровозы не допускают такой метаморфозы: с ними надо обращаться известным образом, предписанным, заранее определенным, как с настоящими вагонами и паровозами,—а это-то и скучно“.

Вообще психология детской игры, факты и наблюдения из этой области не говорят в пользу односторонней характеристики воображения, приводимой Монтессори.

Ошибочна сама постановка вопроса у Монтессори: ее противопоставление воображения — познанию, чувственному восприятию реальных явлений действительности: воображение и познание действительности не противоречат друг другу, как две противоположности, а скорее способствуют одно другому.

„Маленькие дети,—говорит Монтессори,—которые еще находятся в периоде наибольшего восприятия впечатлений из окружающего мира и смутного, хаотического накопления их, нуждаются в помощи для группировки и систематизации этих впечатлений. Для ребенка, личность которого еще так неустойчива и неопределенна, на первых шагах его психической жизни,—жизни, которой предстоит еще столь долгий путь,—в этот ранний период воображение не может иметь большого значения, тогда как накопление впечатлений, которые человеку в зрелом возрасте дадут способность создавать творческие образы, имеет величайшую важность“.

В действительности и воображение, и накопление впечатлений одинаково важны, каждое по-своему, в свое время и на своем месте. Но если относительно „человека в зрелом возрасте“ Монтессори права, подчеркивая огромное значение накопления впечатлений, то относительно периода детства с нею никоим образом нельзя согласиться; наоборот, именно для этого периода воображение имеет огромное значение, как вспомогательное средство познания действительности. Дело в том, что наилучшую „помощь для группировки и систематизации впечатлений“ оказывает детям в раннем возрасте во-

ображение, дополняя и реконструируя действительность. Воображение играет здесь роль лесов при возведении постройки, по завершении которой их можно убрать. Воображение дает ребенку, не доросшему еще до постижения настоящей причинной зависимости между предметами и явлениями, возможность более приемлемых и доступных объяснений окружающего его мира, помогая ему, как ковер-самолет, как сапоги-скороходы, преодолеть слишком необъятные для него расстояния, отделяющие причину от следствия, приводить к единству и систематизации этот мир все еще разрозненных, с точки зрения ребенка, предметов и явлений.

С другой стороны, именно в период детства накопление реальных впечатлений, а главное — *обилие их* может оказать неблагоприятное влияние на развитие интеллекта и творчества ребенка, подавляя его психику, заслоняя его интерес обилием материала, которого он еще не в состоянии переваривать, потому что материал этот не ребенком самим отыскан, не согласно его интересу и вниманию, не по его выбору, а по схеме или по системе извне, т. е. взрослыми составленной. В таком случае, чем обильнее материал, чем более систематизирован и схематизирован он, тем хуже. Я говорю, конечно, о накоплении впечатлений, навязываемом ребенку взрослыми.

В этом отношении, если совершенно основательно предостережение Монтессори насчет возможности „затормозить развитие воображения“, если важна „свежесть ума“ для взрослых, то тем более важно все это для ребенка. И безусловно права Монтессори, когда говорит:

„Будем помогать ребенку накапливать впечатления и будем ждать, предоставив ему свободу, потому что без нее, как это бывает со всеми живыми существами в период развития, мы можем затормозить развитие воображения его, и, как со многими из нас, может случиться, что он утратит силу воображения по отношению к предмету, который слишком долго изучал. Мы говорим: я слишком пристально изучил этот предмет, и представление о нем настолько закрепилось в уме, что я не в состоянии представить себе его иным. Для ума, искусственно обрботанного воздействием других, крайне трудно отказаться от какого-нибудь понятия, заменить его другим. И потому мы говорим о свежести ума, когда встречаем людей, сохранивших способность действовать, творить и создавать образы, благодаря тому, что они не были ни под каким гнетом, потому что гнет (фактов, впечатлений и чужих мнений. С. Л.), который тяготеет над умом и заставляет его изучать предметы, постоянно навязываемые другими, налагает цепи на воображение“.

Развитие интеллекта невозможно, если он находится в цепях.

„Мы должны давать материал и свободу для построения и затем терпеливо ждать постройки.“

Это совершенно верно. Но в этих словах заключается беспощадное осуждение системы Монтессори, точнее — ее практики, которая подавляет ребенка обилием и интенсивностью впечатлений, предметов, реальностей, которая не довольствуется обыкновенным упражнением ощущений, а требует интенсивных и контрастирующих ощущений, например, *осязания с завязанными глазами* пособий из наждачной бумаги и из полированного дерева; которая вообще „навязывает“ детям обилие предметов и предписывает им, какой стороной этих предметов и как они должны интересоваться; и вместо того, чтобы предоставить их вниманию, интересу, любопытству и любознательности свободу выбора, деятельности и творчества, метод Монтессори цепко держит их в замкнутом кругу, predeterminedенных, схематизированных и систематизированных пособий и искусственно подобранных предметов, оторванных и изолированных от их естественной обстановки и среды.

Несомненно, что такое навязывание детям объектов интереса тоже „тяготее над умом и налагает цепи на воображение“.

При этом надо заметить, что свобода, необходимость которой подчеркивает здесь Монтессори, нужна не только в области воображения, не только для „построения творческих образов“, но и в области накопления впечатлений, для свободного выбора их, потому что „искусственная обработка“ и воздействие других при помощи готовых и чужих творческих образов фантазии не менее вредны (если не более), чем постоянное, навязываемое другими накопление впечатлений или изучение предметов.

Итак, воображение и накопление реальных впечатлений одинаково важны для развития интеллекта. *Воля и разум — одинаково необходимые факторы развития творческого воображения*, при чем воля играет доминирующую роль, а разум — подчиненную; воля дает импульс, воображение рисует требуемое, т. е. дающие удовлетворение образы, пользуясь материалом из области познания, из накопленных впечатлений реальной действительности. Это относится не только к психологии воображения у детей, но и у взрослых. Совершенно верно указывает Монтессори, что у взрослых „воображение часто работает таким же образом, как у детей“.

Но приводимые ею живописные примеры подобной формы воображения у „очень бедных и голодных людей“, которые находят удовлетворение в том, что „рисуют в воображении обильное угощение“, жуя сухой хлеб, а „в прикуску“ аппетитный аромат из кухни соседнего ресторана и

воображаемые вкусные яства и т. д.,—эти и другие примеры могут служить иллюстрацией односторонности того объяснения факторов воображения, которое дает Монтессори. Она говорит: „Лица, лишенные чего-нибудь, не имеющие возможности удовлетворять своей потребности в действительности, находят это удовлетворение в игре воображения“.

Это фактически безусловно верно, но вывод отсюда далеко не тот, который делает Монтессори: лишения и бедность, как и неведение, никоим образом *не могут быть причиной* деятельности воображения, а только *поводом* к тому; главной же причиной всегда служит *воля*, сознательное или бессознательное стремление к желаемому.

Яркий пример и доказательство преобладания элемента воли над элементом сознания в процессе воображения дает мировая легенда о муках святого Антония, представляющая собою образец *невольной* и даже навязчивой игры фантазии при лишениях другого рода, именно: при лишениях добровольных, налагаемых аскетизмом. Вопреки строгим велениям сознания, запрещающим ему круг вожделенных объектов, отгоняющим всякие помыслы о запретном, подавленный инстинкт, воля побуждают его воображение рисовать ему фантастические образы, один соблазнительнее другого, как раз из сласти добровольно запретного. Таким путем подавленные инстинкты природы находят себе выход, прорывают себе побочное русло для отвода избытка волевой энергии, не имеющей себе естественного приложения: гони природу в дверь,—она влетит в окно. Этот пример служит ярким доказательством того, что воображение и фантазия ¹⁾ имеют глубокие корни в воле и бессознательных стремлениях к желанному и желательному.

У бедных дикарей не богатая, а бедная фантазия, богатой же она становится отнюдь не благодаря бедности их жизни, как полагает Монтессори, а вопреки ей, и только по мере того, как в них зарождается и крепнет воля к лучшему, стремление к обогащению своей жизни. Даже богатство реальных впечатлений действительности, выбор их, интерес и внимание к ним до известной степени обуславливаются волей к жизни. Стремление к богатству жизни, к личному счастью, а на более высоких стадиях социального развития человечества—и стремление осчастливить свой род, свою родину, свой народ, наконец, весь род людской, все человечество,—служит основным стимулом творческой фантазии как при

¹⁾ Разница между этими двумя понятиями—в том, что в первом содержится больше элементов сознательности, между тем как во втором больше бессознательного, инстинктивного и—в области художественного творчества—и интуитивного.

создании индивидуальных, так и социальных идеалов. Идеал, это — тот же дезидерат, заветная мечта, созданная хотя и на почве лишений, но не благодаря им, а благодаря сильному желанию избавиться от всяких лишений и страданий.

Вот почему самые мрачные страницы в истории человечества так богаты великими и светлыми общечеловеческими идеалами. Вот почему, с другой стороны, эпохи зарождения великих идеалов лучшего будущего, как, например, эпоха возникновения общечеловеческих идеалов библейских пророков (о вечном мире, о вечной справедливости и о братстве народов и т. п.), совпадают с величайшими испытаниями народными под гнетом людской вражды, несправедливостей и гонений со стороны сильных в отношении к слабым. И в данном случае не страдание и горе человеческое порождали эти идеалы, а воля к лучшей жизни, сильное желание избавиться от страданий.

Аналогии между идеалом человеческим и продуктами творческого воображения человека идут очень далеко. Все, что можно сказать о воображении, вполне применимо и к человеческим идеалам: базирование на реальной действительности, гармоническое сочетание с нею, соответствие конкретным, назревшим нуждам, избавление от реальных, всеми ощутимых зол и бед, — вот что является залогом универсальности, „вечности“ идеалов. И если в идеалах единичного человека, как и в идеалах человечества, так много фантазии и воображения, то в них очень много и реальной действительности, согласованности „надзвездного“, далекого с близким, „земным“, иначе это не идеал, а химера, а носители его — не универсум, не нормальный человек и человечество, а маниаки...

Человеческие идеалы, это — такой же продукт творческой фантазии, как и всякое вообще произведение художественного творчества; это — синтез, выросший на почве реальной действительности, борьбы за жизнь, жажды жизни, стремлений к преодолению лишений и избавлению от страданий, жажды счастья и надежды на возможность его, с одной стороны, и фантастических представлений о путях и средствах осуществления заветных желаний, с другой, — одним словом, *синтез потребности, воли и воображения.*

И подобно тому, как нельзя отрицать, что человеческие идеалы сыграли в истории развития человеческой культуры роль могучего фактора прогресса, являясь, с одной стороны, сконцентрированным выражением, синтезом стремлений человечества к лучшей жизни, к лучшему будущему, с другой стороны, служа пугеводной звездой, побуждающей человечество подвигаться вперед к этому будущему, и способствуя

под'ему энергии и прогресса в области социальной жизни,— точно так же нельзя отрицать, что воображение является реальным, активным фактором в индивидуальной жизни человека, и не только в области творчества и вообще психической жизни, но и в сфере физической, оказывая чисто физиологическое воздействие, усиливая нервную и даже мускульную деятельность организма, как это блестяще доказали известные исследования, опыты и наблюдения проф. Павлова. Воображение дает всей нервной работе двигательный импульс, который переносится на различнейшие центры и, между прочим, даже на центры пищеварения.

Поэтому крайне ошибочно считать воображение только такой „характерной чертой детского возраста, которая делает ребенка похожим на дикаря и которая должна быть устранена“. Считать воображение чем-то в роде пережитка, унаследованного от более низкой стадии развития человечества,— значит просмотреть психологическую и физиологическую сущность воображения, его настоящую природу.

Несомненно, воображение меняется на различных возрастных, индивидуальных и исторических ступенях, бывает различно у дикарей и у цивилизованных, у детей и взрослых. Но это только значит, что воображение эволюционирует, но отнюдь не то, что оно подлежит отмиранию, атрофии.

Поэтому „помогать ребенку поскорее переходить из стадии дикаря в состояние зрелого человека“, как этого требует Монтессори, следует *не путем игнорирования воображения* и не при помощи „накопления реальных впечатлений“, нагромождения фактов и восприятий, притом еще резко контрастирующих, как, например, пресловутые „уроки молчания“ (уроки молчания надо было бы устраивать для педагогов, притом длительные, но не для детей), занятия с завязанными глазами и т. д., *а свободным и гармоническим развитием* в ребенке всех сторон его психики: познавательных и творческих способностей, из которых воображение, не может и не должно быть исключено. Нужны не „наиболее легкие и быстрые способы известного рода техники саморформирования“ ребенка, а всесторонняя свобода творчества, свобода выбора материала для этого творчества и свобода и широкий простор инициативе, личному вкусу и личному интересу ребенка.

Не без основания Монтессори находит аналогию между воображением в области индивидуальной психологии и утопией в истории науки. Вполне естественно, что Монтессори подтверждает свои выводы относительно роли и значения воображения примерами, которые должны характеризовать

роль и значение утопии в истории научного и технического прогресса. Из этой аргументации явствует, что Монтессори одинаково отрицательно относится к воображению, как и к утопиям и, до известной степени даже, к научным гипотезам, которые „не исходят из реальности“. Она говорит: „Отмечу *слабый успех прогресса в эпоху, когда воображение находилось на нисшей ступени развития* (т. е. в эпоху, когда „воображение парило в области фантазий и басен и творило не на основании действительности“, как выражается Монтессори в другом месте. С. Л.); то была деятельность человека, не имевшая в основе действительности; она творила, но творила, не исходя из реальности: в эпоху, сравнительно близкую к нам, химия занималась отыскиванием философского камня, откуда исходила идея алхимиков о добывании золота химическим путем; в физике проблема о вечном движении (*perpetuum mobile*) владела умами; в медицине царили предрассудки, бывшие плодом чистейшей фантазии“.

„Всемирно известно, что в этот период наука не шла вперед, прогресса не было. В эту эпоху человек предоставил воображению определять ход прогресса, вместо того, чтобы строить его на пьедестале истины,—том фундаменте, на котором воображение единственно может создавать что-нибудь великое в помощь жизни“.

„Итак, целые столетия были человеком потеряны на создание чисто фантастических идей“.

Вряд ли можно согласиться с этими положениями: если даже допустить, что в означенную эпоху, действительно, был регресс или застой в истории развития науки, то в этом, во всяком случае, виновато было не преобладание воображения, не богатство фантазии человека не чрезмерное увлечение фантастическими гипотезами и утопиями (в роде искания философского камня и *perpetuum mobile* и т. п.), а бедность средств и условий жизни, между прочим, и условий научных исследований тогдашнего времени, не могших благоприятствовать претворению гипотезы в научную истину, развитию утопии в научную доктрину. А ведь, в сущности, нет такой научной истины, которая не прошла бы раньше стадию проблематической гипотезы, и, наоборот, нет почти такой утопии, которая не была бы в состоянии рано или поздно доразвиться—с большими или меньшими отклонениями от исходных пунктов—до степени научной теории. Ведь совсем еще недавно гипотезы и идеи о возможности покорения воздуха и искания в этой области считались такими же несбыточными утопиями, как и искания вечного двигателя или философского камня. Стало бы, вредна не фантазия, а

скудная жизнь, убогая действительность, незнание и непонимание последней. Ведь не меньше, чем на „*regretuum mobile*“, было потрачено на изобретение летательных машин и аппаратов (начало исканий которых идет далеко в глубь истории), и, однако, фантастические и несбыточные для прежних веков идеи стали осуществимыми в наше время, благодаря большей осведомленности, познанию сил и законов природы. Стало быть, время и энергия, потраченные в прежние века на изобретение летательных аппаратов, не пропали даром для нашего века.

■ Да еще большой вопрос, „потеряны“ ли были для человечества те целые столетия, которые, по выражению Монтессори, были потрачены „на создание чисто фантастических идей“? Кто знает, не замедлился ли бы „ход научного прогресса“ еще больше без этих столетий, хотя фантастических, но упорных и далеко не бесплодных исканий? Кто знает, возможны ли были бы открытия Лавуазье и др., вообще торжество многих научных истин без долгой, кропотливой и глубокой предварительной работы, без исканий этих фантастов-алхимиков? Ясно одно, что искания алхимиков были бы немыслимы, невыносимы без высокого полета фантазии, окрылявшего их надежды на лучшее будущее для всего человечества,—фантазии, внесшей не один луч света в темное царство их мрачной и тяжелой жизни, света необычайной силы, сохранившегося и донесшегося через века и поколения до нас.

История этих исканий, история развития науки от утопии и фантастических идей до точных научных истин дает бесконечное количество доказательств (а приведенные Монтессори примеры из этой области только подтверждают это), что фактором научных исканий, научных гипотез и *mutatis mutandis* — утопий являются одни и те же психические и исторические силы, которые вообще двигают вперед жизнь человека: это—те же факторы человеческих идеалов в области социальной жизни и творческого воображения, в области индивидуальной психологии: это—та же *воля к жизни* к лучшей жизни, к преодолению страданий.

Гипотеза в науке, это—то же искание ожидаемого, желательного, она имеет такую же исходную точку и такую же цель, как и человеческий идеал в истории этики, как воображение в художественном творчестве и в индивидуальной психической жизни.

Воображение, это—духовные щупальца человека на бесконечном пути его многообразных исканий. И если внешние условия не всегда благоприятствуют тому, чтобы человек

достаточно быстро, удачно и легко нащупал то, чего он ищет, то тем не менее воображение, как психические щупальца,—весьма нужный и полезный орган, который и не думает атрофироваться. Поэтому нельзя ни игнорировать, ни тем более отрицать значение воображения, в особенности в жизни ребенка. Воспитание—и питание—воображения должно поэтому занять самое видное место в умственном воспитании ребенка.



ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
Предисловие	3
Вместо введения	6
I. Гербарт и неогербартианство	9
II. Воля или представление	19
III. Этический „вкус“ и практические „идеи“.	30
IV. Воспитание посредством обучения	40
V. Педагогика или замаскированная теология	55

Приложение I.

Воображение (в творчестве детей и великих художников). Мария Монтессори	72
---	----

Приложение II.

Элемент воли, как фактор воображения. С. Левитин	92
--	----

